MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu

4th International Symposium on History Education

BİLDİRİ KİTABI

CONFERENCE PROCEEDINGS

01-03 Eylül 2016
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

September 1-3, 2016
Muğla Sıtkı Koçman University

IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu

01-03 Eylül 2016
MUĞLA

4. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU 2016 TAM METİN KİTABI

ISHE CONGRESS 2016 FULL TEXTBOOK

01-03 Eylül 2016
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

01-03- September 2016
Muğla Sıtkı Koçman University

ISBN: 978-605-4397-56-3

© ISHE 2016– International Symposium on History Education

All the ideas and theories and any existing errors in this e-book are the sole responsibility of the authors.
The papers published in this e-book may be cited if proper references provided and full bibliographical credit is given.

http://ishe2016.mu.edu.tr/

TÜRK TARİH KURUMU BAŞKANLIĞI VE MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ İŞBİRLİĞİYLE

2016

4. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU 2016 TAM METİN KİTABI

4th INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION (ISHE) CONGRESS 2016 FULL TEXTBOOK

01-03 Eylül 2016

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editör

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hakemler

Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Prof. Dr. Kaya YILMAZ

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Doç. Dr. Erdoğan KAYA

Doç. Dr. Gürsoy AKÇA

Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Doç. Dr. Özgür YILDIZ

Doç. Dr. Mustafa GÖKÇE

Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI

Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK

Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

Yrd. Doç. Dr. Yunus İNCE

Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ

Kapak Tasarım Kahraman KILIÇ

Sempozyum Onursal Başkanları

Amir ÇİÇEK, Muğla Valisi

Dr. Osman GÜRÜN, Muğla Büyükşehir Belediye Başkanı

Prof. Dr. Mansur HARMANDAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Refik TURAN, Türk Tarih Kurumu Başkanı

Doç. Dr. Semih AKTEKİN, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı

Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (BAŞKAN)

Doç. Dr. Özgür YILDIZ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kastamonu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim TURAN İstanbul Üniversitesi

Okt. Mehmet Alper CANTİMER Sakarya Üniversitesi

Sekreterya

Ceyda NAZA, Pamukkale Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Arş. Gör. Handan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arş. Gör. Hatice KARA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Okutman Zeynep ÖZDEM KÖSE, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arş. Gör. Ahmet VURGUN, Marmara Üniversitesi

Okutman Osman KÖSE, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İbrahim ERSÖZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şevki YUNGUCU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Burcu ALTINAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Büşra AKGÜNLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ganime TOPAL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Gülser KUTLUAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOGANAY Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Alexander KHODENOV Yaroslav Üniversitesi, Rusya

Prof. Dr. Ali Sinan BILGILI Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Arif BILGIN Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram AKÇA Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Cemil OZTURK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Elisabeth ERDMANN Nurunberg Üniversitesi, Almanya

Prof. Dr. Fahri SAKAL Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ACUN Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza KELES Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan AKGUNDUZ İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMIRCIOĞLU Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Levent YILMAZ Bilgi Üniversitesi

Prof. Dr. Maria REPOUSSI Thessaloniki Üniversitesi, Yunanistan

Prof. Dr. Mehmet ALPARGU Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞU Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet SAHINGOZ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut CAPA Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Muhittin TUŞ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa DEMİRCİ Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ERGUN Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ORAL Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ Erzincan Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet HAYTA Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necmettin ALKAN Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri KOSTUKLU Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri YAVUZ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Penelope HARNETT University of the West of England

Prof. Dr. Ramazan ACUN Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Salih OZBARAN Emekli Profesör

Prof. Dr. Süleyman İNAN Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Vahdettin ENGIN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya AKYUZ Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet SIMSEK Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Alan HODKINSON Liverpool Hope Üniversitesi

Doç. Dr. Ali YILMAZ Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Arzu Meryem NURDOGAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Bahri ATA Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Benediktas SETKUS Educational Sciences Üniversitesi, Lithuania

Doç. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Cengiz DONMEZ Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Erdal ASLAN Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan DİNC Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Ersin GÜLSOY Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih DEMIREL Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Gülin KARABAG Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Güray KIRPIK Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Haşim ŞAHİN Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin KOKSAL Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim SIRIN Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail ACUN Osman Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir ULUSOY Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Kubilay YAZICI Niğde Üniversitesi

Doç. Dr. M. Bilal ÇELİK Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ACIKALIN İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ali CAKMAK Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa GÖKÇE Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Necmi UYANIK Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür AKTAS Kars Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür YILDIZ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Salih YILMAZ Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Semih AKTEKIN M.E.B

Doç. Dr. Serkan YAZICI Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Sahin ORUÇ Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Teyfur ERDOGDU Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Uğur ÜNAL Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin DOGAN Adıyaman Üniversitesi

Dr. Dean SMART University of the West of England

Y. Doç. Dr. Adnan ALTUN İzzet Baysal Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Ahmet S. CANDAN Karabük Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Aydin GUVEN Atatürk Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Banu CULHA ÖZBAŞ Dokuz Eylül Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Fatih YAZICI Gazi Osman Paşa Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Y. Doç. Dr. Gökhan KAGNICI Uşak Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Hasan ISIK Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Hülya ÇELİK Sakarya Üniversitesi

Y. Doç. Dr. İbrahim TURAN İstanbul Üniversitesi

Y. Doç. Dr. M. Yasin ASLAN Sinop Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR Karadeniz Teknik Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Mehmet Kaan CELEN Trakya Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Mehmet Salih ERKEK Uşak Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Mustafa ALİCAN Adıyaman Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK Çukurova Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ Kastamonu Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Ramazan KAYA Atatürk Üniversitesi

Y. Doç. Dr. S. Tunay KAMER Kastamonu Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Sezai OZTAS Kırklareli Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Tercan YILDIRIM Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Y. Doç. Dr. Tuba KARA Sinop Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Dr. Namık ÇENÇEN Gazi Üniversitesi

Dr. Nihan EROL ŞAHİN Gazi Üniversitesi

Dr. Tuğba BELENLİ Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Sunuş……....9

Açılış ve Panel Konuşmaları

15 Temmuz Süreci ve Tarih Eğitimi……11-12

Dünyada ve Türkiye'de Ulus-Devlet Modelinin İnşa Sürecini Dayatan
Tarih Algısı Üzerine Bazı Düşünceler……..13-17

Tarihçilik Makaleleri

Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu Ve Tarih Eğitiminde Yeni Bir Anlayış……...…19-24

Tevrat, İncil ve Kur'ân-ı Kerîm'de İlahi Mesajın İletiminde
Bir Araç Olarak Tarih……..……...…25-40

Tarihçilerin Kutbu "Halil İnalcık Kitabı" Bağlamında; Halil İnalcık'ın
Türk Tarih Anlayışı ve Eğitimine Bakışı, Teklif ve Uyarılar……41-48

Azerbaycan Tarihçiliğinin Gelişimine Yeni Bakış: Tarihçiliğin Perspektifleri…… ……..49-61

Sosyolojik Açıdan Tarihçilik Eleştirisi…….…62-69

Türk Tarih Kurumu'nun Türkiye'deki Tarih Anlayışına Etkisi…….……70-91

Avrupa'da Profesyonel Bir Disiplin Olarak Ortaçağ Tarihçiliğinin Doğuşu……..……92-98

Tarih'in Kötüye Kullanımı: Gerçeklik Ve Yorum…..……..……99-110

Tarihi Sürecin Belirli Bir Kanuna Uygunluğu Konusu……..……111-117

Annales Okulunun Tarih yazımı İçerisindeki Yeri ……..……..……118-122

Yeni Çağın Siyasi Tarihi Yazılırken; Küresel Tarih Yazımında
Dönüşüm ve Süreklilikler……..……..123-141

Bir Osmanlı Tarihçisi Abdi Efendi Ve Tarihi Üzerine Bir Değerlendirme……142-145

Tarih Eğitimi Makaleleri

Cumhuriyet Dönemi Liselerde "İlkçağ Anadolu Uygarlıkları"
Konusundaki Değişim: Üç Kitap Üzerinden Bir Karşılaştırma……....147-157

Tarih Derslerinde Aktif Ve Öğrenci Merkezli Anlayışa
İlişkin Öğretmen Görüşleri……...……158-172

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Kazanımlarına
Ulaşma Düzeyleri…….....173-180

Sözlü Tarih Yöntemi'nin Uygulanması ve Yöntemin Tarihçilik,
Tarih Eğitim Öğretimi Açısından Önemi……181-188

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretimde
Kutu Oyunlarının Kullanımına Yönelik Örnek Bir Çalışma……..…..189-193

Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği: Rusya Federasyonu
5. Sınıf Tarih Ders Kitabı İncelemesi……...…..……194-201

"Gençler Cihan Harbi'ni Farklı Perspektiflerden Tartışıyor ve Yazıyor":
Bir Projeyi Tanıtmak……...……202-211

Changes And Developments In Russia and Balkans In The Perspective Of Us- Eu
Relations…….……..212-217

Tarih Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım Bağlamında
Sanat Tarihi Biliminin Önemi……..……..218-222

Üniversitelerde Tarih Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımın
Önemi Ve Uygulanabilirliği……..223-229

Eğitsel Bilgisayar Oyunları İle Desteklenmiş Tarih Öğretiminin
Öğrenci Erişisine Etkisi…….....230-239

Başka Ülkelerin Tarih Ders Kitaplarında Türk/Osmanlı İmajını
Konu Eden Tez Araştırmaları Hakkında Bir İnceleme…….....240-249

Tarihi Dizilerde Yansıtılan İmgeler Ve Ortaokul Öğrencilerinin
Tarihsel İmgelem Becerilerini Kullanım Durumunun Analizi……250-263

Ortaokul Öğrencilerinin Tarihi Dizilerine İlişkin Algılarının
Metafor Yoluyla Belirlenmesi……..……..264-275

Yaşayan Tarih Müzesi Konusunda Türkiye Ölçeğinde Bir Durum Değerlendirmesi:
Altınköy Açık Hava Müzesi Örneklemi……..276-288

Milli Mücadele Dönemi'ndeki Hatıratların Tarih
Eğitimindeki Önemi……..……..……289-295

21. Yüzyılda Türkiye'de Tarih Öğretiminde Son Gelişmeler ve
Yeni Tarih Ders Kitapları……..……....…296-319

Türkçe Ders Kitaplarında Tarihî Değerler……..…320-330

Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci
Başarı ve Tutumuna Etkisi…….……...……331-369

Kimlik İnşası ve Aktarımında Müzeler ve Müzeciliğin Rolü:
500. Yıl Vakfı Müzesi Örneği…….....370-384

Meslek Liselerinde Tarih Eğitimine Dair
Öğrenci Ve Öğretmen Değerlendirmeleri……..……..……385-410

Milli Mücadele Dönemindeki İşgallerin Uygulamalı
Olarak Anlatılması……..……411-414

Biased, Chauvinistic, and Prejudiced Content in Pakistan's History and
Pakistan Studies 12th Grade Intermediate Textbook: Hurdles Faced by a
Teacher to Convey the Truth to Her Students……...……415-429

Formasyon Alan Tarih Bölümü Mezunu Öğretmen Adaylarının
Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları…….……430-438

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Türkiye'nin En Önemli Sorunu Üzerine Görüşleri Ve Çözüm Önerileri Hakkında Bir Değerlendirme……..…439-445

Muğla Kıbrıs Gazilerine Göre Kıbrıs Barış Harekâtı: Bir Sözlü Tarih Denemesi……446-453

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında "Ermeni Meselesi"…… …….....454-459

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihin Sunumuna Yönelik Görüşleri……460-468

Sözlü Tarih Ve Tarih Öğretiminde Kullanımı……469-485

Bir Direniş Senfonisi: Şostakoviç Ve Sanatı……486-494

Tarih Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar…….....495-507

Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Materyallerin Kullanılması……...508-520

Tarihin Öğrenimi Ve Öğretiminde Coğrafya Biliminden Yararlanmanın Gerekliği……..…....521-531

The American History of Immigration And Its Reflections On Literary Works…….....532-535

Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak……..……..536-544

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tarih Öncesi Döneme İlişkin Algıları: Yerel Tarihi Mekânların Kullanılması…….....……545-571

Türkçe Ders Kitapları Metinlerinde Tarih Bilinci…….……572-576

Fütürist Öngörüler Doğrultusunda Tarih Öğretimini Yeniden Düşünmek……577-582

Eğitim Tarihi Makaleleri

Osmanlı Devleti'nde Kimsesiz Çocukların Eğitimi ve Topluma Kazandırılmaları: Darülhayr-İ Âli Örneği…….....584-599

Tanzimat Dönemi'nde Geleneksel Eğitim Kurumlarının Islahı Meselesi……600-609

Osmanlı Medreselerinin Ve Ulemasının İdeolojik-Siyasal Kökenleri…….……...610-618

Sâlnâmelere Göre Edirne Sancağında Eğitim-Öğretim (1870-1903)…….....619-640

II. Abdülhamid Dönemi'nde Mülki (Sivil) İdadilerde Ve Yüksek Mekteblerde Din Eğitiminde Yapılan 1898 Tarihli Yenilikler…….....641-660

İttihat ve Terakki Döneminde Eğitim(1908-1918)…….....661-666

Modern Eğitimde John Dewey Raporu……...…667-679

Jön Türkler Ve Hürriyetçi Tarih Tasavvuru……..……..…680-694

Muğla Şehri'nin Tarihsel Gelişimi……...…695-699

Osmanlı Devletinde İstanbul'daki Kız Rüştiye Mekteplerinin Gelişimi (1859-1876)…...700-706

Yerel Basında Muğla Ve İlçelerinde Öğretmen Örgütlenmesi……..…..707-719

İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de Savaş Tehdidine Yönelik
Eğitim Yaşamında Görülen Uygulamalar…….720-731

Amerikan Arşiv Belgeleri Işığında İzmir Uluslararası Koleji…….…..732-740

Çok Partili Siyasi Yaşama Geçildikten Sonra Yazılan Yurttaşlık Bilgisi
Ders Kitaplarında Halkı Aydınlatma Araçları……...……741-746

Türkistan'da Eğitim Reformu Üzerine
(Ceditçilik Hareketinin Ortaya Çıkışı ve Türkistan Âlimleri Üzerindeki Etkisi:
Mahmud Hoca Behbudi ve Münevver Kâri Örneği)……747-760

Cumhuriyet Yılları Eğitim Tarihinde Halka Sağlık Bildirisini Sadeleştirerek
Anlatmaya Çalışan Bir Eser: Sıhhi Konuşuk (1927)…… ……..……761-769

Bir Cumhuriyet Vatandaşı Yaratma Projesi: "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler"… ……..770-787

Atatürk'ün Yurt Gezilerinde Yaptığı Konuşmaların İçerik Analizi:
Eğitim Ve Kültür Konusunda Tespitler……..788-809

Klasik Osmanlı Eğitim Sisteminde İki Büyük Temsilci:
Fatih Ve Süleymaniye Medreseleri…….....810-818

Jakob Philipp Fallmerayer'in Tarih Anlayışı……..…819-826

SUNUŞ

4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (4th International Symposium on History Education) Türk Tarih Kurumu ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi işbirliğiyle 1-2-3- Eylül 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin ev sahipliğinde gerçekleştirilmiştir. Tarih eğitimi başta olmak üzere, tarih yazımı ve eğitim tarihi alanında çalışan akademisyen, tarih/sosyal bilgiler öğretmenleri ve farklı üniversitelerden tarih/sosyal bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan bildirili katılımcıların yanı sıra alanında uzman 2 davetli konuşmacı ve tarih yazıcılığı, tarih öğretimi, tarih öğretmeni yetiştirme ve eğitim tarihi başlıklı paneller sempozyumu bilgi şölenine dönüştürmüştür. Sempozyumda sunulan bildirilerden toplam 70 tam metin bildiri hakem süzgecinden geçtikten sonra tam metin bildiri kitabında yer almıştır. Bu bildirilerden 11 tanesi "tarih yazımı", 38 tanesi "tarih eğitimi" ve 21 tanesi "eğitim tarihi" başlığı altında yer almıştır. Ayrıca açılış ve panel konuşmalarından bazıları da bildiri kitabının ilk kısmında yer bulmuştur.. Kitapta yer alan bildiri yazarlarından bazılarının lisans ve yüksek lisans öğrencisi olması, yolun başındayken sempozyum vesilesiyle alan uzmanları ile biraraya gelmeleri, tarih yazımı/tarih öğretimi/eğitim tarihi üzerine düşünmeleri, tartışmalara katılmaları ve yazmaları geleceğe olan umudumuzu artırmıştır. Kitapta yer alan bildirilerin tarih yazımı, tarih öğretimi ve eğitim tarihi literatürinde başvuru kaynağı niteliğinde değerli çalışmalar olduğu iddiasındayız.

Büyük soru "tarih nedir?" (Carr, 2008) ile başlayan "geçmişe ilişkin nasıl bilgi ediniriz, tarihsel nedensellik nedir?, tarihsel bir olguyu nasıl tanımlarız, tarihsel gerçek ya da nesnellik diye bir şey var mıdır? (Evans,1999), Tarih nerededir? (Safran,2010), arşivde, kütüphane de vs. ise onu oraya kim getirmiştir, Tarih ne öğretir?, toplumlar neden tarihe ilgi duyarlar, tarihten ne beklerler, toplum tarihçileri niçin beslemektedir? (Özbaran, 2005)) ve daha çok çeşitli sorulara cevap bulmak ve tarihin doğasını açıklamaya çalışmak yorucu sorgulama süreci gerektirmektedir. Literatürde tarih yazıcılığı/tarih bilimi/histoyoloji, tarihçilik mesleği (akademik tarihçilik, mektepli tarihçiler, profesyonel tarihçilik) ile anılan alan ile ilgili birçok kavram (tarihsicilik, tarihselcilik, yapısöküm vs.), teori (pozitivist, idealist, Marksist, Annales vs.), dönem (geleneksel, modernizm, postmodernizm), okul (Maduniyet Okulu, Subaltern Okulu, Metodik okul vs), bu konunun şöhretleri yani çeşitli tarihçi, felsefeci ismi ve bunların görüşleri vs. özümsemek oldukça karmaşıktır.

Her ne kadar (Evans, 1997), kendi disiplinleri konusunda yazmayı göze almış az sayıda tarihçinin olduğundan ve bunların da meslektaşlarının takdirini kazanamadığından bahsetse de özellikle Türkiye'de tarih/sosyal bilgiler eğitimcilerinin lisansüstü tez, makale, kitap gibi ürünlerle tarih yazımı/tarihçilik alanının büyülü kapısından içeri girdikleri görülmektedir. Nitekim 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu programında tarih yazıcılığı paneli düzenlenmiş ve tam metin kitabında da tarih yazımı literatürüne katkı sunan makalelere ilk sırada yer verilmiştir. Sempozyumun odak noktası olan tarih eğitimi/öğretimi başlığı altında tarih öğretim programları, ders kitapları, tarih dersi etkinlikleri, yerel tarih/sözlü tarih uygulamaları tarih öğretimi ve diğer disiplinler, üstün yetenekli öğrencilerle tarih öğretimi gibi temalara yönelik tam metin bildiriler bulunmaktadır. Eğitim tarihi başlığı altında eğitim tarihi literatürüne eklenmesi gereken bilgilerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır.

Tarihe şahit olunan günlerde Muğla'da sorumluluklarının bilincindeki çok değerli katılımcıları buluşturan sempozyum kitabı vesilesiyle vatanımız için canını feda eden şehitlerimize ve Türk tarihçiliğinin önemli ismi Prof. Dr. Halil İnalcık'a Yüce Allah'tan rahmet dilerim. Sempozyuma destek veren Türk Tarih Kurumu Başkanlığına, katılımcılara, sempozyumda görevli melektaşlarıma ve bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen yüksek lisans ve lisans öğrencilerimize teşekkürü bir borç bilirim. Kitabın hayırlara vesile olmasını temenni ederim.

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

AÇILIŞ VE PANEL KONUŞMALARI

15 Temmuz Süreci ve Tarih Eğitimi

Doç. Dr. Semih AKTEKİN
Milli Eğitim Bakanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü

İsmet Özel bir şiirinde
'Her şey ben yaşarken oldu
Bunu bilsin insanlar,
Ben yaşarken koptu tufan,
Ben yaşarken yeni baştan yaratıldı kainat.
Her şeyi gördüm içim rahat' diyor. Bugün sizlerle 4. Uluslararası tarih eğitimi sempozyumu kapsamında 15 Temmuz Demokrasi Salonu'nda toplanmış bulunuyoruz. 15 Temmuz'un tüm Türk milleti için olduğu kadar biz tarih eğitimcileri için de çok özel anlamı var. 15 Temmuz gecesi bizler bir tarihçi ve tarih eğitimcisinin meslek hayatı boyunca ilgilendiği ve anlattığı her şeyi bir gecede yaşayarak gördük ve tecrübe ettik. Bizlere tarih dersleri aracılığıyla yıllarca anlatılan kahramanlık hikâyelerinin, millet olma şuurunun, vatan ve bayrak sevgisinin, şehitlik ve gazilik bilincinin milletimizin şuur altında derin bir karşılığı olduğunu somut olarak yaşayıp gördüğümüz için içimiz rahat. 15 Temmuz'da 'vatan nedir, millet nedir, bayrak nedir, milli mücadele nedir, vatana ihanet nedir, şehitlik nedir, gazilik nedir' sorularının karşılığını yaşayarak, bir daha unutmamak üzere yeniden öğrendik, Milletimizin tarihsel ve kollektif hafızasının, 27 Mayısları, Menderesleri düşünerek sokağa çıkan insanlarımızın tarih bilincinin en üst düzeyde olduğunu hep birlikte gördük. Kitaplarda öğretilmeyen ama milletin derin hafızasında yaşayan tarihsel bilincin kitlelere yol gösterdiğini, acı bir şekilde tecrübe ederek öğrendik.

Tarih eğitimcileri olarak gençlerimize Ulubatlı Hasan'ı, Hasan Tahsin'i, Şerife Bacı'yı ve onların kahramanlıklarını, gazilik ve şehitliğin ne demek olduğunu anlatmak artık daha kolay. 15 Temmuz gecesi, özel kuvvetler karargâhını ele geçirmeye çalışan hain generali vuran Astsubay Ömer Halisdemir, Boğaziçi köprüsünde darbecilere karşı tek başına kahramanca meydan okuyan Safiye Bayat, darbecilerin kullandığı tankın önüne korkusuzca yatan Metin Doğan, kullandığı kamyonla direnişin sembol isimlerinden biri haline gelen Şerife Boz, art arda iki tankın önüne yatarak darbecileri durdurmaya çalışan Sabri Ünal ve ismini burada sayamadığım yüzlerce şehit ve gazimiz, toplumun her kesimini temsil eden, genci yaşlısı, profesörü işsizi, kadını erkeğiyle binlerce vatandaşımız, Türkiye'nin bağımsızlık tarihini yeniden yazdılar. O gece dost ve düşman, eğitimli ve cahil tanımı yeniden yapıldı. Asıl dostumuz ve düşmanlarımızın kimler olduğunu yaşayarak yeniden öğrendik. Bir yanda kendi ülkesinin cumhurbaşkanına suikast girişiminde bulunduktan sonra devletin helikopteriyle Yunanistan'a sığınan sözde askerler, bir yanda mülteci olarak bulunduğu Türkiye'de elinde Türk Bayrağı ile sokağa fırlayan, demokrasi nöbetlerine katılan, 'yaşasın Türkiye' diye bağıran Suriyeliler, Afrikalılar. Bir yanda en parlak eğitim kurumlarında okuduğu halde beynini FETÖ örgütüne teslim etmiş zavallılar, bir yanda çok iyi okullarda okumamış olsa bile işgal girişime karşı hayatı pahasına direnen kahramanlar…

Bu milletin çocuklarına tarih öğretmek biz eğitimciler için artık daha fazla sorumluluk ve donanım gerektiriyor. Tarih eğitimcileri olarak işimiz artık hem daha kolay hem daha zor. Çünkü öğrencilerimiz şimdiye kadar bir masal gibi dinledikleri ve okudukları kahramanlık öykülerinin gerçek olduğunu, yaşayarak görerek öğrendiler. Sırt çantasıyla Boğaziçi köprüsünde tanklı askerlere karşı tek başına kahramanca direnen Safiye Bayat'ı, bütün vücuduyla tankın önüne korkusuca yatarak darbecilere meydan okuyan Metin Doğan'ı tüm Türkiye televizyon ekranlarından izledi. Eğer batılı amaçlar ve batının çıkarları için yapılsaydı dünyadaki belli başlı tüm barış ve cesaret madalyaları verilerek ödüllendirilecek ve tüm dünya medyasında sürekli gösterilecek, ama Türkiye'nin bağımsızlığı için yapılınca görmezden gelinen bu kahramanlar, milletin derin hafızasına kazınan

davranışlarıyla gençlerimize tarih şuuru ve bilinci aşıladılar. Milletimiz 15 Temmuz gecesi yaşayarak bir tarih yazdı. 15 Temmuz ve sonrası gelişmeler ışığında tarih yazımı ve tarih eğitimi konusundaki yaklaşımlarımızı da belki yeniden gözden geçirmemiz gerekiyor. Son yıllarda yapılandırmacılığı merkeze alan tarih öğretimimizde beceri temelli öğretim ve aktif öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmıştı. 15 Temmuz'da yaşadıklarımız, milletimizin gazilik ve şehitlik gibi temel değerlerini ve tarihsel birikimini genç nesillere aktarmayı, vatan ve bayrak sevgisi ile bağımsızlık ve kahramanlık duygularını genç nesillere kazandırmayı hedefleyen yaklaşımların da ihmal edilmemesi gerektiğini, beceri temelli öğretim ve aktif öğrenme lehine geleneksel yaklaşımları feda etmememiz gerektiğini de görmüş olduk. Bundan böyle tarih ve sosyal bilgiler derslerinde vatan sevgisi, millet olma şuuru, bağımsızlık, şehitlik ve gazilik gibi değer ve kavramlara daha çok vurgu yapacak bir yaklaşım sergilememiz gerekiyor. Milli Eğitim Bakanlığı bu kapsamda bu yıl okulların açıldığı ilk hafta olan 19-23 Eylül tarihleri arasında "15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma Etkinlikleri Programı" kapsamında çeşitli etkinlikler düzenleyecek. Bu etkinlikler ile 15 Temmuz süreci farklı boyutlarıyla ele alınacak ve farklı yaş grupları için hazırlanmış materyallerle öğrencilerimizin milli irade, demokrasi ve bağımsızlık konularında daha bilinçli olmaları yanında, zihinlerini hain ve karanlık gruplara teslim etmeyecek, özgür ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmeleri de hedeflenecektir.

15 Temmuz süreci biz tarih eğitimcilerine aynı zamanda uluslararası etkinliklere katılım ve farklı ülkelerden aydınlarla iletişimin de ne derece önemli olduğunu öğretti. Bazılarımız tarih eğitimi alanında uluslararası bazı kuruluşlara üyeyiz ve onların faaliyetlerine katılıyoruz. 15 Temmuz ve sonrasında yurtdışındaki meslektaşlarımızın ülkemizde olan bitenlerle ilgili doğru bilgi sahibi olmamaktan kaynaklanan kafa karışıklıklarına sahip olduklarını gördük. Ülkemizi işgal girişiminde bulunan hain FETÖ örgütü ve onların yurtdışındaki uzantıları çeşitli iletişim kanallarını kullanarak 15 Temmuz darbe girişimi ve sonrasındaki olaylar hakkında yanlış bilgiler yaydılar. Bu tür yalan ve yanlış bilgilere maruz kalan yabancı meslektaşlarımızın ülkemizde yaşananlar hakkında sağlıklı değerlendirmeler yapamadıklarını gördük. Bu yüzden tarih eğitimcileri olarak bu tür uluslararası etkinlikleri, başka ülkelerdeki eğitimcilerin ülkemizdeki olaylar hakkında doğru bilgilenmesinin bir aracı olarak da kullanmamız gerekiyor. Bu kapsamda özellikle İngilizce dilinde yayın ve bildiriler ile sosyal medya paylaşımlarının önemini bu süreçte yaşayarak görmüş olduk. Tarih eğitimcileri olarak sadece kendi çocuklarımıza karşı değil, diğer ülkelerdeki insanlara da hakikatin öğretilmesi konusunda sorumluluğumuz olduğunu unutmamak gerekiyor.

Ülkemizin yeniden darbe ve işgal girişimleri yaşamaması hepimizin ortak dileği. Beynini hain ve karanlık örgütlere teslim etmemiş, özgür ve eleştirel düşünebilen, gerektiğinde ülkesinin bağımsızlığı için hayatını feda ederek şehit olmayı göze almış nesiller yetiştirmenin ne kadar önemli olduğunu 15 Temmuz vesilesiyle hepimiz görmüş olduk. Bu acı tecrübe ışığında bundan sonra da hepimizi çok büyük sorumluluklar beklediğini hatırlatarak, başarılı bir sempozyum geçirmemiz dileğiyle hepinize saygılarımı sunuyorum.

Dünyada ve Türkiye'de Ulus-Devlet Modelinin İnşa Sürecini Dayatan Tarih Algısı Üzerine Bazı Düşünceler

Prof. Dr. Bayram BAYRAKDAR
Dokuz Eylül Üniversitesi, bbayraktar@deu.edu.tr

Globalizasyon ve/veya küreselleşme sürecinin etki ve yansımalarını derinden yaşadığımız gelişmelerin başlangıcı olarak Post-Sovyet süreç anlaşılmalıdır. Sovyetlerin çöküşünü beraberinde getiren küreselleşmeyle birlikte, bilgisayar teknolojisinin gündelik hayatımıza girmesiyle tüm dünyada eğitim sistemleri, programları, eğitim teknolojileri konusunda değişim ihtiyacı doğdu. Bütün eğitim ve bilim alanlarında olduğu gibi, bilgi küreselleşti. Ülkeler ve kurumlar, kendilerini yeni duruma ve gelişmelere adapte etme gereği duydular ve birbirine daha fazla yaklaşmanın kaçınılmazlığını fark ettiler. Tarih eğitimi ve yazımı da bu etkiden nasibini aldı. Ülkeler, eğitim teknolojilerindeki gelişim ve değişime uygun olarak tüm eğitim kurumlarında Tarih eğitimi ve öğretimi konusunda ciddi yenilenme ihtiyacı hissedildi. Devletin ve hükûmetlerin dışında sivil toplum örgütlerinin inisiyatif üstlenmeleri yanında, insan hakları, demokrasi ve kadın hareketlerindeki gelişmeler ve ihtiyaçlar, bireyi ve toplumu derinden etkiledi. Ders kitaplarındaki bilgilerin sıkı bir biçimde sorgulanması bu süreçte oldu. Birey ve toplum olarak ülkemizde ve dünyada bu gelişim, değişim ve dönüşümler devam etmektedir. Bu süreçte, ciddi tarihçilerin de uyarıları sonucu, tarihçinin, tarihin öznesi olduğunun bilinciyle eğitim sorununa yaklaşıldı. Yaklaşık son yirmi beş yıllık bir süreçte çok sayıda tarih eğitimi ve yazımı konusunda makaleler, kitaplar yazıldı. Örgün ve yaygın eğitim yoluyla ve yazılı ve görsel basınla bu bilgiler, ilgililerin ve toplumun dikkatine sunuldu. Arayış devam etmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de modern tarih, kısmen geçmişte de böyleydi, bir bakıma çağımızda yaşayan tarihçinin eliyle inşa edilişin tarihidir. İnsanların eylemlerinin, yapıp etmelerinin daha bilinen şekliyle olay ve olguların bir sonucudur; ama bundan da öte aynı zamanda olay ve olgular hakkındaki söylemlerinin de bir sonucudur. Özne olan tarihçi, tarihin inşacısıdır ve aynı zamanda tarihçi zihniyet ve eylem olarak tarihin içinde sürekli gezinir. Tarihin bilgisi ile nesnesi bu bakımdan kategorik olarak birbirinden ayrılamaz.

Tarih, aslında, tarihçinin eliyl**e** gelecekten şimdiki zamana gönderilen bir uyarı olmuştur. Bu uyarı geçmişe kadar gidip tarihçiler üzerinde de etkisini hissettirmiştir. Köklerini Eski çağa kadar götürdüğümüz tarih, özellikle Rönesans döneminde önemli bir gelişme gösterdi. Burada geçmiş taklit edildi ve Antik çağ, Hıristiyanlığı eleştirmek için kullanıldı. Nitekim Ortadoğu toplumlarından Araplar, Osmanlılar karşısında İslâm tarihinin erken dönemlerine yönelmeyi yeğlediler. Mısırlılar, Firavunlara sarıldılar. Lübnanlı Hristiyanlar da Fenikelilere... Bu destek arayışını abartılı bulsak bile, makûl de karşılamak gerekir. Zira uluslaşmak için geçmişi yeniden keşfetme içgüdüsüydü bu. Hem Batı Avrupa toplumları da Ortaçağ'a meydan okumaya soyunurken Eski Yunan ve Roma'ya yönelmemişler miydi?[1]

19. Yüzyıl Avrupa'sında geliştirilen Batı'nın Doğu'ya üstünlüğü hakkındaki tarih yorumu, bir diğer söylemle Oryantalist bakış açısı, gerçekte, aynı yüzyılda icat ve inşa edilmiş bir tarih projesiydi. Batı kendinin olanı Roma ve Helen kaynaklı Avrupa uygarlığını dünyanın öteki tarihi uygarlıklarına egemen kılmayı amaçlamıştı. Bu Avrupa merkezci tarih projesine kapsamlı bir tepki olarak Martin Bernal'in *Kara Atena* başlıklı bir kitabı en kapsamlı bir bilimsel çalışma niteliği taşımaktadır. Kitapta, Antik Yunan ve dolayısıyla Avrupa Uygarlığı'nın kültürel kökeninin Afro-Asyatik Antik Mısır ve Finike kültürlerine dayandığı tezi ağırlıklı olarak işlenmektedir. Batı medeniyetinin kökeninin Avrupa'daki 18 ve 19. yüzyıl ideolojik akımlarının etkisinde, bilimsel nesnellikten uzak olarak *imal edildiğini* ve *özgün Avrupa medeniyetinin kaynağının Yunanistan olduğu* tezine karşı bir karşı koyuş olarak *Kara Atena* kitabı değerlendirilebilir. İdeolojik ve ırkçı öğelere sahip tarih yazımına göre

[1] Bayram Bayrakdar, "Tarih Tarihçi Toplum ve Üniversite", *Baltam Türklük Bilgisi 3*, Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi, Prizren 2005, s. 66-78.

Avrupa, Yunanistan ve Ariler dışında kalan Afrika ve Asya köklerin Yunan kültüründeki büyük etkisinin Batılı akademisyenler tarafından bilinçli bir şekilde tekrar tekrar görmezden gelinip inkar edildiğini ve zamanla silindiği tezini savunmaktadır.[2]

Bilindiği gibi modern zamanlar değerlendirilirken, genelde Rönesans'a mutlaka gönderme yapılır; çünkü Rönesans, geçmişin yeniden inşa edilmesiydi. Bir diğer etken de 19. yüzyıl genelde Ortadoğu toplumları için "*modernleşme*" yüzyılı oldu. 19. yüzyıl Avrupa'sında meydana gelen milliyetçilik hareketleri yaygınlık kazanarak tüm Ortadoğu toplumlarını etkiledi. Bu nedenle 19. yüzyıl ulus-devletleri inşa yüzyılı oldu. Bir başka deyişle, "*insanın, kendi sosyal dünyasını kurmak ve yeniden şekillenmek için* özgür *olmalı*" anlayışına uygun inkılâpçı düşüncelerle harmanlanan *uzak* geçmiş kültü yeniden yorumlandı.

Tarih geçmişin öyküsü olarak da bilinir. Bu tanım yanlış değildir; fakat eksik bir tanımdır. Sosyolojinin sadece hâlihazırı, yâni, bugünü olmadığı gibi tarihin de yalnızca geçmişi yoktur. Bu konu ister istemez tarih felsefesini ilgilendirir. Felsefenin, geçen yüzyılın ilk çeyreğinde yeni kurulan ulus-devlet eliyle yapılandırılmasından bahsettiğimizde bazı sorularla karşılaşmamız kaçınılmaz olacaktır. Bu sorulardan biri ulus-devleti inşa edenlerin nasıl bir devlet-toplum modeliyle yetiştikleri, kısaca önder kadronun toplumun geçmişten geleceğe yönelik nasıl bir kültür mirasından beslendiğini bilmek gerekmektedir.[3]

Modern Türkiye'yi inşa edenler de Osmanlı'dan önceki dönemlere Asya bozkırlarına yöneldiler. İranlılar, kendi emperyal geçmişlerine, Dünyanın her tarafına dağılan Yahudiler ise Filistin'deki kadim tarihlerine döndüler. Toplumlar neden böyle bir düşünceye yöneldiler?[4]

Türkiye'de tarih genel olarak bir "*a priori/ön kabul*" biçiminde yaklaşımı vurgulamak gerekirse, *tarihsel bilinç/tarihi şuur* oluşturmak adına yapılan vurgulama geçmişi *geri kalınışlık* olarak belirleyen ve geleceğe *ileri gitmeyi* hedef olarak koyan çizgisel bir tarih perspektifiyle yaklaşır. Bu yaklaşımda *ileri gitmek* Avrupa merkezci bir yeniliği çağrıştırmaktan çok geçmişe meydan okumayla *yeni* keşfedilmek istenir gözükmektedir. Batılı anlamda *yeni,* geçmişin yeniden inşası ile mümkün olduğu için modern Türk tarihi düşüncesindeki *yeni* geçmişi Türk uygarlığını en eski dönemlerinden günümüze ele almayı metodik olarak öngörmektedir. Böyle bir kurgulamada başlangıç noktası yani sıfır nokta, geçmişin geleceği değildir; bir başka deyişle bu geçmiş geleceğin geçmişidir. İster istemez bu yaklaşım dinamizmi içermesi yanında, dayatmacılığı ve indirgemeciliği de bünyesinde barındırma riski taşımış olabilir.

Günümüzde, Türkiye'de modernleşme sürecini değerlendirirken, akademisyenlerimizin önemli bir kısmı AB'ye girmeyi, modernleşmenin ve hatta Atatürkçülüğün olmazsa olmaz bir sonucu olarak görmektedirler ki, söz konusu yaklaşımı paylaşmada ulusal devlet ve toplumun bekası adına ciddi sorunların yattığını gözden ırak tutmamaktadır; çünkü Türk modernleşmesinde öngörülen amaç, her ne pahasına olursa olsun AB'ye girişi değil, fakat, ulusal bir çağdaşlaşma projesiyle çağdaş uygarlığa katkı sağlamayı öngörür.

Cumhuriyet Türkiye'si kuruluşu itibariyle, tarihin akışına ve geçmişin tarihsel algısına karşı bir makas değişimi süreci olarak da pekâla değerlendirilebilir. Tarihin inşası da Türk toplumuna yeni bir tarih perspektifi kazandırmak açısından 1930 başlarında kurgulanmaya başlanan *Türk Tarih Tezi* geleceğe göre geçmişi anlamlandırma kaygısı taşır. İnşayı gerçekleştirenler tarihi kurgularken aynı zamanda gelecek kuşaklara ağır sorumluluklar yükler. Çepeçevre kuşatılmış Türkiye ve Türk insanı, her zaman

---

[2]Martin Bernal, *Kara Athena: Klasik Medeniyet'in Afro-Asyatik Kökleri/ Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, (Çev.; Özcan Buze), Kaynak yayınları, İstanbul 1998;Ayrıca Bkz., Samuel Noah Kramer, *Tarih Sümerde Başlar*,(Çev.;Hamide Koyukan) ,İstanbul 1999.

[3] Teorik arka plan için Bkz., Eric Hobsbawm, *Geleneğin İcadı,* (Çev.; Mehmet Murat Şahin), *Agora Kitaplığı, İstanbul 2006.*

[4] Kemal Karpat, *Osmanlı ve Dünya, Osmanlı Devleti ve Dünya Tarihindeki Yeri,* Ufuk Yayınları, İstanbul 2001, s. 93-94.

her yerde ve herkesle *boğuşmak* gibi bir misyon yüklenmiştir. Üstlenilen misyon Batıdan gelen ışıkla iyimserliği vaz eden gelecek; bastırılmış olan geçmişin geri döneceği tehdidine karşı uyanık olmayı dayatır.[5]

Sosyal bilimler perspektifinden bakınca bu yaklaşımların elbette, mutlak doğruları yansıttığı iddia edilemez. Kabul edilmelidir ki geçmişin bilgisi ve bugünün bilimi olan tarihi inşa edenler tarihçilerdir? Öyleyse tarihçi, uçsuz bucaksız gezindiği tarih dünyasında, gençlerimizle ve toplumla ilgili olarak zamana, mekâna ve olaylara karşı adil bir mesafeyle yaklaşım becerisini nasıl kazandırmalıyız? sorusunu göz ardı etmemelidir.

Çağımızı Nasıl Bir Tarih Perspektifiyle Yorumlamalıyız?

İkinci Dünya Savaşı sonrasında bir tür *Yeni Dünya Düzeni* oluşturulduğunda ana hatları Winston Churchill tarafından şöyle ortaya konuldu:

"Dünyanın yönetilmesi, sahip oldukları dışında kendileri için bir şey beklemeyen tok uluslara bırakılmalı. Dünyanın yönetimi aç ulusların eline geçerse, tehlike her zaman kapısıurda olur. Oysa hiçbirimizin daha fazlasının peşinde koşmak gibi bir nedeni yok. Barış kendi hâlinde yaşayan ve hırslı olmayan uluslar tarafından korunabilir. Gücümüz, bizi ötekilerin üzerine yerleştirdi. Kendi malikânesinde huzur içinde yaşayan zengine benziyoruz."[6]

Churchill'in tanımına uygun şekilde bir gelişim çizgisi gösteren yirminci yüzyıl, küstah ve tepeden bakan; ama hemen hemen tamamı da yalanlanan öngörülerin yüzyılı oldu. Yirmi birinci yüzyıl ise belirsizliğin, yâni bloklar arası dengenin sona ermesiyle etnik, dini ve mezhepsel çatışmaların öne çıkarıldığı ve dolayısıyla sürekli çatışma ve savaş doktrinini egemen olduğu gelecekle ilgili öngörülerin kolaylıkla kestirilemediği bir yüzyıl olacak gibi görünmektedir. Sadece tarihi olay ve olgularla ilgili değil zaman algısı konusunda da ciddi farklılıklar yaşanmaktadır. Bu algıdan hareketle hangi zamanı yaşayacak olduğumuzu önceden kestirebilmemiz artık kesinlikle imkânsızdır. Zamanın bilimsel kavranışıyla çok önemli bir devrimin meydana geldiği doğrudur; zira Newton'un klasik teorisine göre zaman tek boyutluydu ve hep aynı hızda akıyordu; zaman evrensel, mutlak ve objektifti. Bu anlamda geçmiş ve gelecek özdeştı.[7]

Günümüzde *şimdiki zamanın tarihi* tanımlamasıyla yeni bir zaman anlayışı gündeme gelmiştir. François Hartog, şimdiki zamanın tarihi konusunda 20. yüzyıldan Eski Mezopotamya'ya ve daha gerilere iki yönlü bir geziyi önermektedir: Yapılacak bu iki yönlü gezinin çok uzun ve çok kısa olacağını belirtir. O'na göre şu an yaptığımız benzer şeyleri, yolcular, hem de belirgin farklılıkları görsünler diye sadece birkaç yerde durmayı salık verir. Daha açık ifade etmek gerekirse, tarihi yazarken; şimdiki zamanı, geleceği ve geçmişi birbirine bağlama biçimlerinin nasıl yapılacağı üzerinde durmaktadır. Bu anlamda zaman tarihçinin her günkü hayatıdır. François Hartog'un, *Tarih Başkalık Zamansallık,* başlıklı kitabında yer alan bir değerlendirmeye göre, tarihçi artık, *homojen* ve *boş* bir doğrusal zamanla ilgilenmese de, zamanı basit bir araç olarak görme tehlikesiyle karşı karşıyadır.[8]

Einstein'in formüle ettiği modern izafiyet teorisiyle birlikte zaman kavramının derin bir değişime uğradığını bilmekteyiz. Uzam-zaman kavramı kabul görmüş ve birbirlerinden ayrı olan uzam (bir nesnenin uzayda kapladığı yer) ve zaman kavramlarının yerine geçmiştir. Einstein'le birlikte zaman, Newton'cu ve fiziksel ideal1iğini yitirmiştir. Işık hızından daha hızlı gidilemeyeceğine göre, geçmişe yolculuk da yapılamayacaktır.

---

[5] Zeynep Direk, "Türkiye'de Felsefenin Kuruluşu", *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek*, Metis Yayınları, İstanbul-Ankara 2001, s. 69.

[6] Bayrakdar, "Tarih Tarihçi Toplum…", s. 70 vd.; Noam Chomsky, *11 Eylül,* (Türkçesi: Dost Körpe), OM Yayınevi, İstanbul 2002, s. 73-76.

[7] Bayrakdar, "Tarih Tarihçi Toplum…", s. 70 vd.

[8] François Hartog, *Tarih Başkalık Zamansallık,* Dost Kitabevı, Ankara 2000, s. 201 vd.; Bayrakdar, "Tarih Tarihçi Toplum…", s. 72-73.

Zamanın geleceği hakkında soru sorulan Uya Prigogine, zaman fikrine belirsizlik fikrini de dahil ederek daha öteye gitmeyi denedi.[9] Bu belirsizlik, belki de, yirmi birinci yüzyılın belirleyici olgusudur. Uya Progogine, Newton'un tersinir yasalarının [doğa olaylarında sonsuz küçük bir değişikliğin etkisiyle anlık fiziksel, kimyasal ve mekanik dönüşüm] içinde yaşadığımız dünyanın küçük bir bölümünde geçerli olduğunu göstermektedir. Bu yasaların, gezegenlerin hareketlerini tarif etmeyi sağladığı doğrudur; ama gezegende jeoloji, iklim ve yaşam gibi tersinmez fenomenlerle ilgili yasaların formüle edilmesini gerektirmektedir.

Bu keşiflerle birlikte zaman kavramında yaşanan devrimin önemini yeterince ölçebiliyor muyuz? Günümüzde kesinliklere hiç yer yok artık; çünkü zamanın tek bir geleceği değil, birden çok geleceği vardır; çünkü doğa artık öngörülemezdir, doğa, tarihtir. Bu epistemolojik (bilgi teorisi) devrimde, zamanın geleceğine ve tarihe dair hangi kavrayış gün ışığına çıkmaktadır?

Bu kavrayış elbette, özgürlük kavrayışı olacaktır. Robert Musil'e göre, tarihin yörüngesi, bir kez harekete geçtiğinde, belirli bir yolu kat eden bilardo topunun yörüngesine benzemez; tarihin hareketi daha ziyade, bulutların hareketine benzer; sokaklarda rasgele dolaşan bir insanın çıktığı gezintiye benzer. Kimi yerde o kişiyi bir karaltı yolundan saptırır. Başka bir yerde aylak aylak dolaşan başka insanlar ya da yolunu kesen ev cepheleri gibi tuhaf bileşenler onu yolundan alı koyar ve nihayet varmayı hayâl bile etmediği meçhul bir yerde kendini buluverir. Tarihin yolu. Çoğunlukla yanılgıya çıkar. Şimdiki zamana, bir şehrin son evinde rastlanılır daima; ev yığınlarının uzağında kalmış, ıssızlığın ortasındaki bir evdir bu. Tıpkı her yeni kuşağın, şaşkın bir hâlde, *ben kimim?, benim seleflerim kimlerdi?* diye kendi kendine sorması gibi.[10]

O kişi şu soruyu da mutlaka sormalıdır kendine: *Ben neredeyim?*. Her yeni kuşak, seleflerinin de kendilerinden başka şey olmadıklarını, tek farklarının başka yerde ve zamanda olmak olduğunu varsaysa iyi ederdi.

Bu devrimin kozları ve hedefleri hem müsbet bilimler hem de sosyal bilimler için çok önemlidir. Uya Progogine, bilgi alanındaki alt üst oluşun kapsamını şöyle belirler: *"Yirmi birinci yüzyıl hangi branşa dahil olacaktır? Gelecek zaman için nasıl bir gelecek zaman vardır? (...) Olasılık kavramıyla' birlikte mikroskobik dünyanın bilimine bile belirsizlik ve çoklu gelecek zaman fikri girer. (...) Bizler, kesinliklerin dünyasından olasılıkların dünyasına ilerliyoruz. Yabancılaştırıcı bir determinizm ile tesadüfün yönettiği ve bu nedenle de aklımızın ermediği bir evren arasındaki dar yolu bulmamız gerekir."*

Zaman kavrayışımızdaki bu devasa alt üst oluş karşısında *toplumsal ve kültürel zamanda* da kriz yaşıyor olmamız şaşırtıcı mıdır? Bu soruya en doğru cevabı tarih verir; tarih, Benedetto Croke'nin dediği gibi her zaman çağdaştır.

Bu nedenle zaman, büzüldükçe küreselleşir ve tarih şimdiki zamana indirgendikçe çağdaşlaşır. Zaman, ne kadar kornprime, sıkıştırılmış bir hâl alırsa rekabet de o ölçüde keskinleşir. Zaman giderek en yetkin stratejik koz hâlini alır. Aynı zamanda da insanlığın gecikmiş modernliğinin hayaleti olur. (...) küreselleşme ve yeni teknolojilerin ortaya çıkışı, kısa vade ufkunu ve *gerçek zaman mantığını*, yâni an bu an ve ne koparabilirsen kârdır misali mali ve medyatik mantığın hegemonyasını toplumlara dayatmaktadır.

Mesela demokratik toplumlarda politik kararların bir sonraki seçim ufkuna göre uyarlanması gibi. Hükümdarlar ve krallar, *benden sonra tufan* diyerek tiranlıklarını meşrulaştırmak istemişlerdi. Günümüzde ise aciliyetin tiranlığı söz konusudur. Bu durum kollektif proje fikrine yapılan referansların hızla silinmesine yol açar. Bu durumda kendimizi, uzun zamana yayılmış bir perspektife yerleştirenleyiz. İşte böyle bir bakış açısında aciliyet, zamanın yapısını bozar ve ütopyayı gayr-ı meşru ilan eder. Sanki an zamanı ortadan kaldırmış gibidir. Bugünün insanı her yerde yarının insanının haklarını, haksız yere kendine mal etmektedir; onun mutluluğunu, dengesini, hattâ kimi zaman yaşamını bile tehdit etmektedir. Yazık ki aciliyet mantığı, geçici düzenleme olmak bir yana-belki öyle olsa maruz görülebilirdi-kalıcılaşmaktadır. Bu yaklaşımın özeti, amaç için her yol mubahtır. Birileri

[9] Jerome Binde, "Zamanın Geleceği", *Le Monde Diplomauque,* (Çev.; Işık Ergüden), Nisan 2002, s. 24-25.
[10] Binde, "Zamanın Geleceği", s. 24.

aciliyeti; inancı, ideolojiyi, siyasal eğilimleri, kurumu, çıkarı, aşireti için öngörmekte ve uygulamaktadırlar. Demokratik ve istikrarlı arayışlara, yazık ki, böyle bir zihniyette yer olmayacaktır. Maalesef bu mantık, toplumlara nüfuz etmektedir; gidişat dünyada da bu şekilde toplumların ilmiklerine kadar işlemektedir.

ABD'nin, AB'nin, IMF'nin ve Dünya Bankası'nın *aciliyetten* doğan dayatmalarına, herkesin gerekçeleri farklı olsa bile dünyanın dört bir köşesinden cılız tepkiler gelmektedir. Öyleyse küreselleşme çağında zamanı nasıl yeniden inşa edebiliriz? Uzun zamanı nasıl güçlendirebilir ve saygınlığına kavuşturabiliriz? Günümüz insanı, an bu an dediği ve geçmişle ilgili hafıza kaybına uğradığı için kendisini gelecekle bütünleştirememektedir.[11]

Yanlışları önlemenin bir yolu, belki de en önemli yolu, öngörmektir. Bu bilinç ise insana ve toplumlara ancak ciddi bir tarih perspektifiyle kazandırılabilir. Geçmişten geleceğe, uygarlık yaratımı ve ütopya kazandırma bilinciyle olacaktır bu. Ulusal tarihimizi evrensel boyutta anlayarak ve anlamlandırarak. İşte en önemli soru da tam bu sırada geliyor; bunu kim yapacak? Tarihçiler elbette; ama hangi tarihçiler? sorusunu da buradan sormak gerekir!

Tarihsel bir perspektif olarak günümüz *Yeni Dünya Düzeni* de eskisinden pek farklı görüntü vermemektedir; sadece eskisinin yeni bir kisvesidir. Özellikle ekonomi, artan bir şekilde uluslararası hâle geldi. Yoksul kesimlerle, zenginler arasındaki uçurum daha da keskinleşti. Zannedilmesin ki yaşananlar uluslararası rekabetin bir sonucudur: Uluslararası arenanın aktörleri artık uluslar değil, petrol ve silah üretim kontrol ve dağıtımını tekellerine geçiren-ayrıca diğer ekonomik alanlar da dalıil-çokuluslu şirketlerdir. Zengin toplumların zenginleri, onlara taşeronluk yapan yoksul ulusların zenginleriyle birlikte karşılarına çıkan her şeyi yerle bir ederek dünyayı yönetmek amacındadırlar. Kanaatimce olan biteni kavramak için yeni paradigmaalara ihtiyaç yoktur. Dünya düzeninin kuralları her zamanki gibi sürmektedir: Zayıflar için hukukun üstünlüğü. Güçlüler için kuvvetin üstünlüğü, zayıflar için ekonomik rasyonalite. Güçlüler için devlet erki ve müdahalesi.[12]

Geçmişte de olduğu gibi, imtiyaz ve iktidar, halkın kontrolüne ya da piyasa disiplinine isteyerek boyun eğmez; bu nedenle anlamlı demokrasiyi baltalamak suretiyle piyasa ilkelerini kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda eğip bükmeye uğraşır. Saygınlık kültürü içinde geriye sadece geleneksel ödevler kalır: Geçmişin ve bugünün tarihini -çok yönlü-iktidarların çıkarları doğrultusunda yeniden şekillendirmek.

Tüm dünyada liderlerimizin ve bizim kendimizi adadığımız yüce ilkeleri göklere çıkarmak ve sicilimizdeki kusurları, yanlış yönlendirilmiş iyi niyetler, bazı kötü düşmanların bizi zorladığı güç seçimler ve bu işin eğitimini almış olanlara yabancı gelmeyecek bahanelerle geçiştirmek.

Özellikle günümüzde, dünya devletleri ve toplumları, II. Dünya Savaşı'ndan sonra bilinen tüm paradigmaları değiştirecek yeni bir sürece sürükleniyorlar. Bunun başlıca nedeni gelişmiş ülkelerin aç gözlülüğü ve paylaşıma yanaşmamalarıdır. Ülkelerde de iktidarlar ister demokratik ister otokratik olsunlar yetkileri daha fazla merkezileştirme eğilimi taşımaktadırlar. Onaylamasak dahi bu durumu, dünyanın genel gidişatının, öncelikli olarak, ülkeleri daha fazla güvenliğe yöneltmesi, tüm dünyada genel kaotik bir sürecin başladığının habercisidir. Uzun dönemde bireyin ve toplumun sahip olduğu tarihsel düşüncenin ve tarih eğitiminin ne denli önemli olduğunu ve güncelden kopulmadan zamanı okumanın vazgeçilemez bir enstrümanı olarak değerlendirmek mümkündür. Tüm bu zorlamalar, eğitim düzeyi yüksek ve sıkı bir tarih eğitimi ile donatılmış bireyi ve toplumu öngörmektedir. Uygarlığın akışı yönünde, başta ilgililer ve toplum kapsayıcı bir ilerlemeciliğin ve gelişmeciliğin arayışında olmalıdır.

---

[11] Bayrakdar, "Tarih Tarihçi Toplum…", s. 75.
[12] Bayrakdar, "Tarih Tarihçi Toplum…", s. 76.

TARİHÇİLİK MAKALERİ

Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu ve Tarih Eğitiminde Yeni Bir Anlayış

Fatma Aysel DINGIL
İstanbul Üniversitesi, fatmaaysel48@gmail.com

Özet

Bildirimizde Türk tarihi ve tarihçiliğinde yaptığı ilmî çalışmaları, çalışmalarında kullandığı farklı bakış açısı ile önemli bir yere sahip olan Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun tarih eğitimi ile ilgili görüşleri konu edilecektir. Kafesoğlu; Türk tarihçiliğine ve tarih eğitimine fikirleri ile rehber olmuş bir şahsiyettir. Bildirimizde Kafesoğlu'nun tarih eğitiminde eksik gördüğü veya ilave etmek istediği konular ele alınmaya çalışılacaktır. Zira tarih eğitimi hakkında Kafesoğlu tarafından dile getirilen yeni fikirler Türk tarihine yeni ufuklar açması bakımından son derece önemlidir. Tarih eğitiminin ilkokuldan üniversiteye kadar Türk gencine bir tarih şuuru ile öğretilmesi hususuna özellikle dikkat etmiştir. Özellikle Kafesoğlu hocamızın kaleminden çıkan Lise 1 ve 2 tarih kitapları ve bunların devamında üniversitelerde verilen tarih eğitimi ile ilgili görüşleri üzerinden bu birleştirici tarih eğitimi anlayışı örnekler ve fotoğraflar üzerinden aktarılacaktır. Kafesoğlu'nun konu ile ilgili yazmış olduğu çok sayıda makale ve kitap rehber edinilerek tarih eğitimindeki yeni görüş derli toplu bir şekilde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: tarih, eğitim, Prof. Dr. İbrahim Kafesoglu, lise, üniversite

Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu And A New Understanding On History Education

Abstract

In our paper, the view on history education of Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu, who has a prominent place on Turkish history and historiography with his scholarly works and his perspective in these works, will be mentioned. Kafesoğlu is the professor who became the guide to Turkish historiography and history education with his thoughts. In our paper, the topics that Kafesoğlu thought as missing or that should be added to history education will be approached. The new ideas on history education mentioned by Kafesoğlu, are very important in order to open up a new horizon to Turkish history. He cared especially to the fact that history education of Turkish young people should be given with "consciousness of history" from primary school to university. This integrated view on history education will be explained with pictures and examples especially based on the high school grade 1 and 2 history books written by him and his thoughts on history education given in university and So, his new perspective on history education will be presented under the guidance of several articles and books written by Kafesoğlu on this subject, including .

Keywords: history, education, Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu, high scool, university

Giriş

İstanbul Üniveristesi Edebiyat Fakültesi Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı'nın kurucusu Zeki Velidi Togan'ın öğrencisi Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun millî eğitim anlayışı ve tarih eğitimine getirdiği yenilikleri aktarmak Türkiye'de tarih ve tarih eğitimi uzmanlarına rehber olacak niteliktedir. 1914 yılında Burdur İli'nin günümüzde adına bir lisenin yaptırıldığı ve lisenin girişinde bütün eserlerinin sergilendiği (Çayır ve Şahin, 2007, s. 1613) Tefenni ilçesinde doğmuş ve 1984 yılında vefat etmiştir. Yetmiş yıllık hayatına sayısız eser sığdırmış, ebediyetinin teminatı olan fikirleri yetiştirdiği genç dimağlara hala ışık tutmaktadır. İngilizce, Almanca, Fransızca, Macarca, Arapça ve Farsça dillerine hakim olan Kafesoğlu, çalışma hayatının ilk on beş yılını Selçuklu Tarihi çalışmalarına, sonraki yirmi beş yılını da İslam Öncesi Türk Tarihi ve İslam Öncesi Türk Kültür Tarihi meselelerine hasretmiştir (Donuk, 2014, s. 31).

Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu, tarihçiliğinin yanısıra bir o kadar da aydın kişiliği ile ön plana çıkmış bir şahsiyettir. Bu anlamda eserleri biz gençlere ilmî anlamda olduğu kadar ahlakî ve millî yönden de

rehber olmuştur. Dersleri sadece edebiyat Fakültesi değil başta Siyasal Bilgiler ve Hukuk Fakültesi öğrencileri olmak üzere pek çok kişi tarafından ilgi ile takip edilmiştir.

Tarihin her zaman bir bütün olarak algılanması ve mutlaka karşılaştırmalı şekilde okunması gerektiğini bildiren Kafesoğlu (Ergin, 1984, s.16.), millî birlik ve beraberliğin tesisinde en önemli araç olarak tarihi göstermiş ve daha önemlisi tarihin aktarılırken Türk Dilinin eğitim ve öğretimin her seviyesinde özenle işlenmesi gerektiğini savunmuştur. Altan Deliorman ile birlikte Lise I ve Lise II tarih kitaplarını yazmasının sebebi de budur (Kafesoğlu ve Deliorman, 1977).

Yöntem

Çalışmamızda öncelikle geniş bir çalışma alanına vakıf olan Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Tarih öğretiminde gördüğü sorunları bugüne kadar bize bıraktığı sayısız eserden tespit ettik. Ancak sunum süresinin kısıtlı olması dolayısıyla eserlerin hepsini zikredemedik. Daha sonra onun bu sorunlara sunduğu çözümleri derleyerek bu çerçevede işlenecek olan tarihin bambaşka sonuçlar verdiğini gördük. Dolayısıyla aktarmaya çalıştığımız Türk Tarihine ait değişikliklerin Tarih eğitimi açısından faydasına değinmeye çalıştık.

Bulgular

1- Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'na Göre Tarih Eğitimi Uygulaması

Kafesoğlu, Türk millî kimliği ve şuurunun yalnızca Türk gençliğinin şuurlandırılması ile mümkün olabileceğine inanmıştır. Türkiye'de Millî Eğitim Meseleleri adlı makalesinde (Kafesoğlu, 1966, s. 297) "yurdun mukadderatını ele alacak genç nesilleri toplum menfaatleri yönünde geliştirmek ancak millî eğitim ile mümkündür" diyerek konunun önemine dikkat çekmiştir. Çünkü eğitim, toplumun ruhî, manevî hüviyetini, ahlak ve inancının karakterini bir millete diğer milletlerden ayırıcı hasletlerini temsil eder. Bu nedenle eğitim kendine has bir kültürün sahibi ve taşıyıcısı olan her millet için başkadır, yani millidir. Eğitimin amacı toplumun değerlerini tayin etmek, öğretimin amacı ise bu değerleri okullarda müfredatlarla nesillere aktarmaktır (Çayır ve Şahin, 2007, s. 1604). Eğitim ve ona bağlı olarak öğretim sadece okullarda değil sinema, tiyatro, kitap, dergi vb. alanlarda da gerçekten Türk kültürünü yaymaya, zenginleştirmeye, millî birlik ve bütünlüğü muhafazaya çalışmalıdır. Kafesoğlu'na göre bütün bunları sağlayacak atalarının müstesna meziyetleri ile donanmış olan Türk gencidir. Türk genci, hali hazırda lise veya üniversite öğrencisidir ancak kıs a zaman sonra memleket mukadderatında söz sahibi olacaktır (Kafesoğlu, 1966, Mayıs, s. 573). Bu nedenle müfredatlar düzenlenirken milli terbiye değerlerine sadık kalınmalı, vatanperver, saygılı, ahlaklı, iman ve ideal sahibi fertler yetiştirmek hedeflenmelidir. Ayrıca ona göre Türkiye'de milli eğitim meseleleri bellidir ve bu bağlamda Türk Milli eğitimi yine Türk pedagoji sisteminin esaslarına göre yapılmalı, okul kitapları müfredata uygun olmalı ve okul kitaplarının düzgün, anlaşılır ve yaşayan bir Türkçe ile yazılması gerekmektedir (Kafesoğlu, 1966, Şubat, s. 299- 300).

2- Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Türk Tarihine (Tarih Öğretimi Açısından) Getirdiği Yenilikler

Kafesoğlu'nun eğitim ve çalışma yöntemleri bizlerin yolunu aydınlatmıştır. İyi bir bilim adamı olmak için gerekli olan ilk şeyin çok iyi bir kaynakça bilgisine sahip olmamız gerektiğidir. Kafesoğlu, Türk tarihi açısından karanlıkta kalmış pek çok problemi de aydınlatmıştır. Öğrencisi Prof. Dr. Abdülkadir Donuk'un çok iyi bir şekilde ifade ettiği Kafesoğlu'nun Türk tarihine getirdiği yeniliklerden kısaca bahsedecek olursak (Donuk, 2014, s. 33- 34);

a- Moğolların Türk oldukları tezini çürütmüş,

b- XII. Asra kadar Türklerin İstanbul kuşatmalarını tespit etmiş (İstanbul Enstitüsü Dergisi, 1957),

c- 1015- 1021 yılları arasında Doğu Anadolu'ya yapılan ilk Selçuklu akınını göstermiş,

d- Türk ve Türkmen adlarının manalarını belirtmiş (Tarihte "Türk Adı", Reşit Rahmeti Arat İçin, 1966), (Türkmen Adı, Manası ve Mahiyeti, J. Deny Armağanı, 1958),

e- Atatürk İlkelerinin tarihî temellerini sağlamlaştırmış,

f- Ulus, yasa, kurultay gibi kelimelerin Türkçe olmadıklarını ispatlamış (Tarih Enstitüsü Dergisi, S. 12, 1983),

g- Türklerin kitleler halinde İslamiyet'i kabul etmelerinde en büyük etken olan eski Türk İnancı'nın özellikleri ile İslamiyet arasındaki benzerlikleri tespit etmiş (Türk- İslam Sentezi, 1985),

h- Harezmşahlar Tarihini ilk defa vücuda getirmiş Harezmşahlar Devleti Tarihi, 1956),

i- Türk Kültür Tarihi ile alakalı olarak unvanlar, meclis, Kutadgu Bilig'in nasıl değerlendirilmesi gerektiği gibi konuları açığa çıkarmış (Kutadgu Bilig ve Kültür Tarihimizdeki Yeri, 1980),

j- Türk tarihini öğrenme adına okunması gereken bir başucu eseri olan Türk Millî Kültürü (1977) adlı eserinde Türk kültürünün gelişmesi ve yayılmasında en önemli rol oynayan unsurlardan at ve demirin ehemmiyetini Türk bozkır hayatını en kapsamlı ve çarpıcı bir şekilde dile getirmiştir.

k- Çaka (Çakan) Bey'in adı ile ilgili mülahazasını ortaya koymuş (Selçuklu Çağındaki İzmir Türk Beyi'nin Adı: Çaka mı, Çağa mı, Çakan mı?, Tarih Dergisi, S. 34, 1984),

l- Anadolu Selçuklu Devleti'nin hangi tarihte kurulduğu keşmekeşine son vererek doğrusunu göstermiş,

m- Tarih öğretiminde çağ taksimi sorununu gündeme getirerek çözümlenmesi adına görüşlerini belirtmiştir.

Kafesoğlu hocamızın günümüzde bile değerinden hiçbir şey kaybetmemiş öyle bir düşüncesi vardır ki bu da Türk eğitim sisteminde değişmesi zarurî görülmüş, çağ taksimi hadisesidir. Zira günümüzde kullanılan çağ taksimi, Hıristiyanlığı resmî din olarak kabul eden Roma İmparatoru Konstantinos'a yani 337 yılına kadar Eskiçağ, İstanbul'un Türkler tarafından fethinin tarihi olan 1453'e kadar Ortaçağ, sonrası ise Yeniçağ şeklindedir. Eğitim sisteminde değişmesine çalıştığı çağ taksimi ile ilgili düşüncelerini hocamız şu tartışmasız ve haklı cümleler ile ifade etmiştir:

"Böyle bir tasnife ihtiyaç duyan Batılı ilim adamları pek haklı olarak kendi tarihlerindeki sosyal gelişmelerde bariz çizgiler halinde tespit ettikleri değişmeleri esas almışlardır. Batı tarihi de idare tarzı, din, hukuk, sosyal durum ve kültür gibi toplumun 5 ana cephesi bakımından İlk, Orta, Yeni ve Son çağlar arasında büyük ayrılıklar bulunduğu kesindir. Ancak çağ taksiminin ihtiva ettiği gerçeklik payını başka ülkeler ve diğer milletler için de geçerli saymak imkânsızdır. Çünkü, Avrupa dışında kalan kavim milletlerin tarihi gelişmelerini aynı çerçeve içinde mütalâa etmek Asya ve Afrika milletlerinin mazilerini böyle bir kalıba sokmak mümkün değildir".

"Batı örneğine uyarak üniversitelerimizde ve okullarımızda çağ taksimi sisteminde yürüdüğümüz hâlde, kendi tarihimizin çağlarını tesbit etmiş değiliz. Meselâ 4 bin yıllık mâzi biçtiğimiz Türk tarihinin Eskiçağı nasıl başlar ve hangi tarihlerde sona erer, bilmiyoruz. Çağ taksimini doğrudan doğruya Batı'dan aldığımız için, bizde Eskiçağ'ın öğretim ve araştırma konularını, tıpkı Avrupa'daki gibi kısmen Sümer, Akad, Asur, Babil, Urartu vb. tarihleri, fakat büyük ekseriyetle Grek- Roma tarih ve kültürleri teşkil eder. Avrupalı kendi tarihi gelişiminde adları geçen kavimlerle münasebeti meçhul bulunan Türk tarihine yer vermemekte ne kadar haklı ise, üniversitelerimizdeki Türk tarih mensuplarının Eskiçağ Türklüğünü dikkate almamaları ve milletimizin bugüne kadarki oluşunun ilk sosyal ve kültürel belirtilerinin önemini gözden kaçırmaları o derece yanlış bir harekettir. Ayrıca Batılı milletlere yön vermiş olan Antik çağ medeniyetinin Türk çocuklarına tafsilâtlı bir şekilde öğretilmesi yolu ile, Türk toplumunda meydana getirdiği millî kültür duygularını zayıflatıcı tesiri üzerinde de önemli durmak gerekir."

"Türk tarihinin Eskiçağ'ı tesbit edilemediği gibi, Orta çağ'ı da açıkça tayin edilemememiştir. Türk tarihinde Ortaçağ'ın sınırları da mâlûm değildir derken, İslâmiyetle ilgili bir tasnifi hatırlatmamız icab eder. Bilindiği gibi, bizde Türk tarihini Türklerin islâmiyeti kabulden önceki ve İslâm olduktan sonraki devirleri diye ikiye ayırmak âdet hâline gelmiştir. İslâmiyetin zuhuru Orta Doğu'da Ortaçağ'ın başlangıcı itibar edilirse, Türklerin islâmiyete girişleri aynı zamanda Türk Ortaçağının başlangıcı demek olabilir. Esasen, yine Türk milletinin kendi içtimaî bünyesindeki köklü

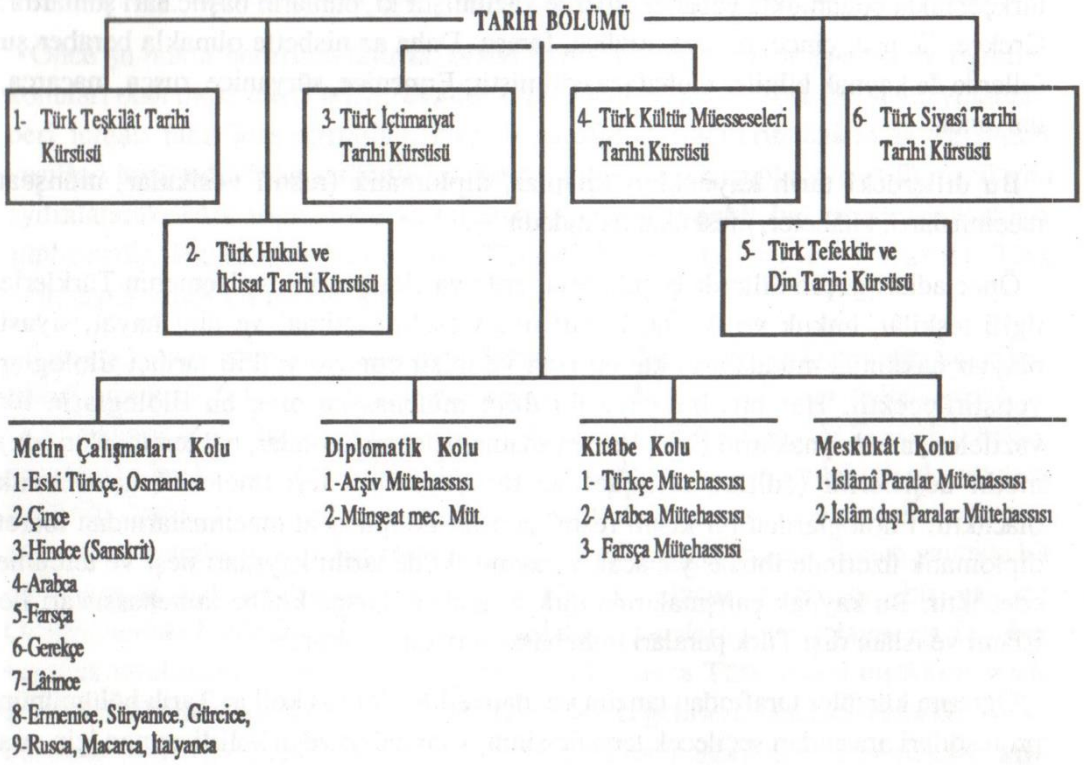
değişikliklerden ziyâde, bir dine intisab etnek gibi dış faktörlere dayanan bu tasnifin ilham ettiği görüşten dolayıdır ki, İslâm –Türk kavim ve devletleri tarihi Ortaçağ çerçevesine sokulmuştur. Fakat burada tarihî realiteden çok dini hakimiyeti açıktır. İslâmiyet dışında kalanları müşrik sayan ve onları için fazlaca tarihî ve medenî rol tanımayan İslâmî anlayış Türklerin birinci devrini araştırmaya değmiyecek kadar kıymetsiz saymıştır. Bu sebeple, bu tasnife bağlananlar İslam öncesi Türk tarihini basit bir göçebe aşiret hayatından ibaret sanarak incelemeğe lüzum görmemişlerdir. Halbuki bu tasnif de, tıpkı Batılı tasnif gibi yanlıştır. İslâmiyetin kabûlünü esas tutan bu taksim, ayrıca, Karluklar ve Oğuzlar dışında kalan bir çok Türk kütlelerini ihmal etmenin zaafını taşır. Çünkü X. Asırda bir kısım Türkler islâmiyete girerken, diğerleri yer yer Gök-Tanrı inancında veya, Hıristiyan, Musevî, Budist ve Maniheist olarak yaşamışlardır. Böylece ilk bakışta isabetli gibi görünen son tasnifin de Türk tarihine tam uymadığı meydana çıkmaktadır."

"Öğretim kurullarımızda hâlâ tatbik etmekte olduğumuz çağ sistemi Yeni ve Son çağlar bakımından da isabet göstermez. Batı tarihi tasnifinin kopyasından ibaret olan bu bölünme Türk tarihinin gerçekleriyle alâkalı değildir. Çünkü bu taksimde yalnız Osmanlı İmparatorluğu dikkate alınmış, fakat Orta Asya, Hindistan ve Rusya'daki milyonlarca Türk düşünülmemiştir."

"Çağ taksiminin Türk tarihinin özelliği dolayısıyla lüzumsuz değil aynı zamanda zararlı olduğuna da işaret etmek isteriz. Çünkü bu taksim özellikle İlk ve Eski çağlar bakımından birkaç doğu kavmi ile Grek Roma tarihini esas aldığı için Türk tarihi ve kültürünün temellerinin atıldığı İslam Öncesi Türk Tarihini karanlıkta bırakmaktadır. Türk tarihinin en büyük hususiyetlerini coğrafî yaygınlık hatta dağınıklık teşkil eder. Başka milletlerin tarihi muayyen ve değişmez bir bölge içinde oluşurken, Türk tarihi aynı asırlar içinde çeşitli iklimlerde gelişmeler göstermiştir. Bundan dolayı tarihte bir Türk yurdu ve bir Türk devleti değil, fakat aynı zaman içinde Türk yurtları ve Türk devletleri mevcut olmuştur, işte bu müstesna durum Türk tarihinin çağlar esasında araştırılması ve öğretilmesini fevkalâde zorlaştırmaktadır. Türk boyları muhtelif yurtlarında başka başka coğrafi şartlar, türlü iktisadi ve kültürel imkânlar dolayısıyla birbirlerinden farklı gelişmeler kaydetmişlerdir. Bunları çağ taksiminin belirli sınırları içerisinde ele almak kabil değildir. Buna mukabil, her Türk boyu için belirli mekân içinde inkişaf kabul ederek çağları, onlara, ayrı ayrı tatbik cihetine gitmek, meselâ Orta Asya Türklüğü için başka, Hindistan, Rusya, Balkanlar, Avrupa, İran Mısır Türkleri için başka başka, Osmanlı İmparatorluğu için de başka çağ sınırları tesbitine çalışmak da doğru olmaz. Bu, her ülkedeki Türk boyunu ayrı millet saymak mânasına gelir ki, hakikatlere ve ilme aykırıdır. Çünkü, çeşitli ülkelerde görülen Türkler aynı milletin kollar hâlinde devamından ibarettir" (Kafesoğlu , 1990, s. 37- 42).

Türk tarihi coğrafi olarak çok dağınık bir sahada ilerlediğinden onu çağlara bölmek başlı başına lüzumsuz hatta zararlı bir çabadır. Zira farklı yerlerde yurt kurmuş olan Türk devletleri gelişme konusunda da farklılıklar göstermişler, bu sebeple de belirli bir çağ sistemi adı altında anılamamışlardır.

Kafesoğlu'nun bu konuya getirdiği çözüm ise, konulara göre yapılmış bir tasniftir. Mesela, Türk Teşkilat Tarihi, Türk Kültür Tarihi Meseleleri, Türk Hukuk Tarihi gibi. Böylece disiplinlerarası bir seviyeye ulaşmış olur ve araştırmacıların bilgi paylaşımını arttırır.



Kafesoğlu'nun Tarih Bölümleri için çağ taksimi önerisi (Kafesoğlu , 1964, s. 14).

Sonuç ve Yorum

Eski Türk töresine göre hoca olan kişinin (öğretmenlerin) milletin en yüce mesleğini yapan kişi olduğunu ve insanlara öğrettiği terbiye ile devletin yoluna ışık tuttuğunu düşündüğümüzde Kafesoğlu'nun Tarih Eğitimi ve Tarih Yazıcılığı Meselelerine yaptığı katkılar neticesinde bu payeyi almayı çoktan hak ettiği bir gerçektir. Zira yazdıklarını, anlattığı her konuyu başlangıçtan günümüze kadar bütün kaynakların araştırılarak ilmin süzgecinden geçmiş olduğuna emin bir şekilde okuyor olmamız tarih öğretecek genç nesillerin dimağlarında farklı ve etkileyici izler bırakacak bir ilerlemedir. Gelecek kuşaklara bu konuda yaptığı öncülük onun hocalığının üniversite sınırlarını aşmasını, yazdıklarının ve düşüncelerinin binlerce kişi tarafından benimsenmesini sağlamıştır. Kafesoğlu'nun Türk tarih eğitiminde tespit ettiği sorunların ve eserlerinin Türk varlığı ile ilgili hayatî meselelerden teşkil olması kendisini zamanın dışına çıkarmış, ölümsüzleştirmiştir. Zira bir eser kaleme alırken bilinenlerin tekrarından, tercüme ve aktarmacı tarihçilikten her zaman kaçmış, ele aldığı konuları en başından bu güne pek çok dildeki kaynakları tarayarak ortaya çıkarma yoluna gitmiştir (Donuk, 2014, s. 226).

Kaynakça

Çayır, Y. ve Şahin, M. (2007), Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Hayatı ve Eserleri. Ed. Yıldız, G. Yıldırım, Z. Kazan, Ş. *I. Burdur Sempozyumu Bildirileri,* ss. 1602- 1614. Burdur.

Donuk, A. (2014). *Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Ergin, M. (1984). Beklenmeyen bir ölüm. *Bogaziçi, 27,* ss. 15- 17.

Kafesoğlu, İ. (1964). Üniversite tarih öğretiminde yeni bir plan. *Tarih Dergisi, 19,* ss. 1- 14. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Kafesoğlu, İ. (1966, Şubat). Türkiye'de milli eğitim ve meseleleri. *Türk Kültürü, 40,* ss. 207- 300. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Kafesoğlu, İ. (1966, Mayıs). Türk gencinin vazifesi, *Türk Kültürü, 43,* ss. 573- 576. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Kafesoğlu, İ. ve Deliorman A. (1976). *Tarih lise I-II,* Ankara.

Kafesoğlu, İ. (1990) . Türk tarihinin taksmiatı Türk tarihinde çağlar meselesi. *Tarih metodolojisi ve Türk tarihinin meseleleri kolloyumu.* ss. 37- 46. Elazığ.

Tevrat, İncil ve Kur'ân-ı Kerîm'de İlahi Mesajın İletiminde Bir Araç Olarak Tarih

Yunus İNCE
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi yunusince@yandex.com

Özet

Tarih, insanlığın hafızasıdır. Dolayısıyla tarih, insanlığın maziden hâle, hâlden istikbâle devam eden serüveninde bir kılavuz işlevi görür. Bu noktada tarih ile dinlerin aynı noktada buluştuğu görülmektedir. Zira hem tarih, hem de dinler insanlığın hâli hazırdaki yaşantısını biçimlendirmektedir. Bu tebliğ Tevrat, İncil ve Kur'ân-ı Kerîm özelinde ilahî mesajın insanlara aktarımında tarihin nasıl bir araç işlevi gördüğü sorusunun cevabını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Üç kutsal kitap, bazı noktalarda aynı konulara değinmektedirler. Üç kutsal kitap, tarihî hadiseler üzerinden insanlığa hitap etmektedir. Sık sık geçmiş dönemlere/toplumlara ait tarihî hadiseler bir ibret vesilesi olarak insanlara sunulur. Üç kutsal kitabın tarihî hadiseler üzerinden hâli ve istikbâli biçimlendirme gayretinde ne gibi bir dil kullandığı meselesi tebliğde cevabı aranacak bir diğer sorudur. Tebliğde üç kutsal kitabın içerisinde aktarılan tarihî hadiseler kıyaslamalı olarak incelenecek, tarihî hadiselerin aktarımındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulacaktır. Söz konusu tarihî hadiseler üzerinden insanlığa nasıl bir mesaj verildiği hususunun ortaya çıkarılabilmesi için kullanılan dilin analizi yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Tevrat, İncil, Kur'ân-ı Kerîm, tarih, ilahî mesaj

History as an Instrument in Conveying the Divine Message in Torah (The Old Testament), Bible (The New Testament) and Koran

Abstract

History is the memory of mankind. Therefore, history serves as a guide in the journey of mankind from past to present and from present to the future. It is seen that history and religions meet at the same point here because both history and religions shape mankind's life at present. This paper aims to find an answer to the question what kind of an instrumental function history plays in conveying divine message to people in the context of Torah, Bible and Koran. These three holy books deal with the points same in regard to certain issues. They address people through historical events. Very frequently, historical events belonging to past periods/ communities are presented to people as cases in point. What kind of a language the three holy books use in attempting to shape the present the future via the historical events is another question to which answers are sought in this paper. In the paper, the historical events conveyed in the three holy books will be examined comparatively and similarities and differences in the conveying of historical events will be revealed. The language used to this end will be analyzed in order to demonstrate what kind of a message is given to mankind via the historical events in question.

Keywords: Torah, Bible, Koran, history, divine message

Giriş

Tarihin pek çok tanımı yapılabilir. Tarih için yapılabilecek söz konusu tanımlar içerisinde Cicero'nun ki ayrı bir yere sahiptir. "*Tarih zamanın şahidi, hakikatin lambası, hafızanın tecessüm etmiş ruhu, yaşamın hocası ve eski çağların elçisidir.*"[1] Gerçekten de tarih için en kısa ve en özlü anlatım "*insanlığın hafızası*"

[1] "Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis" [History is indeed the witness of the ages, light of truth, life of memory, teacher of life, messenger of antiquity] Marcus Tullius Ciceronis, *Ad Qintum Fratrem Dialogi Tires de Oratore*, ed. James Luce Kingsley, Novi Porte Publisher, Basım yeri yok 1839, s. 72.

olarak nitelenmesi olacaktır. Zira insanoğlunun maziden hale, halden istikbale doğru giden serüveninde geçmiş hali ve istikbali şekillendirmektedir. İbn Haldun'un büyük bir vukufla belirttiği üzere: "*Suyun suya benzemesinden daha çok geçmiş geleceğe ve hale benzer*"[2] Tam da bu noktada kitabî dinler ile tarih arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir. Zira Musevîlik, Hıristiyanlık ve İslâmiyet'te ahret inancı mevcuttur. Söz konusu dinler vazettikleri kurallar vasıtasıyla öte dünyayı kendisine hedef edinmiş gibi görünse de dünya ahretin tarlası olduğundan[3] esasen bu üç din temel olarak bu dünyayı ve insanoğlunun hâlihazırdaki ve gelecekteki yaşantısını biçimlendirme gayreti içindedir.

Üç kutsal kitapta da geçmiş insanlığa bir ibret vesilesi olarak sunulur. Zira hâli ve istikbali biçimlendirebilme etkisi nedeniyle sık sık geçmişten bahsedilmesi bir ibret vesilesi olarak insanlara hatırlatılması gerekir. Zira *hafıza-i beşer nisyan ile malüldür*. Bu kusurun ortadan kaldırılması ancak belleğin/hafızanın geçmiş olmaktan çıkarılıp tarih haline getirilmesi ile mümkündür ki; bu da geçmişin yazılı bir anlatı haline getirilmesi ile mümkün olabilir.[4] Söz konusu kutsal kitaplar elbette ki bir tarih kitabı olarak düşünülemez. Modern anlamda bir tarihçilik formasyonuyla yazılmamışlardır. Ancak bu kutsal kitaplardaki kıssalar tarihin temel unsurlarını barındırırlar ve bu nokta da tebliğimize konu teşkil etmektedirler. İşte bu noktada orta doğu menşeli müteselsil olarak gönderilmiş, üç tek tanrılı dinin kutsal kitaplarında geçmişe dair kıssaların aynı amaç için bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu kitaplardaki kıssalar kitapların muhatapları olan insanları doğru yola sevk etmek amacıyla yani dünya üzerindeki yaşamlarında onlara yol gösterici olmaları için/ilahî amacın bir aracı olarak kullanılmışlardır.

Tanah'ın ve İncil'in[5] hemen tamamına yakını kıssalardan oluşurken Kur'ân-ı Kerîm'in de önemli bir kısmı kıssalardan oluşur. Nitekim Kur'ân-ı Kerîm'e inanmayan insanlar tarafından eski

---

[2] İbn Haldun, *Mukaddime*, I, hzl. Süleyman Uludağ, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2007, s. 166.

[3] Yeni Ahit, Matta 13/24, 36-43, s. 1026-1027.

[4] Enzo Traverso, *Geçmişi Kullanma Klavuzu, Tarih, Bellek, Politika*, çev. Işık Ergüden, Versus Yayınları, İstanbul, 2009, s. 9-31.

[5] Günümüz Türkiye'sinde yanlış bir tanımlamayla Yahudi dini külliyatının tamamı Tevrat olarak kabul edilir. Hâlbuki Tevrat söz konusu ilahî menşeli dini kitap külliyatının sadece bir parçasını oluşturur. Bu anlamda Yahudi ilahî kökenli dini kitap külliyatının adı Tanah'tır. Tanah da 1-Tora (Tevrat), 2-Neviim (Peygamberler) ve 3 Ketuvim (Yazılar) olmak üzere üç ana bölümden oluşur. Söz konusu ana bölümlerde kendi içerisinde tali kısımlara ayrılır. 1- Tora (Tevrat) kendi içinde Yaradılış, Mısırdan Çıkış, Levililer, Çölde Sayım, Yasanın Tekrarı olmak üzere beş kısma ayrılır. 2-Neviim (Peygamberler) bölümü de kendi içinde İlk Peygamberler ve Son Peygamberler olmak üzere ikiye ayrılır. İlk Peygamberler kısmı; Yeşu, Hâkimler, I. Samuel, II. Samuel, I. Krallar, II. Krallar olmak üzere altı bölümden oluşur. Son Peygamberler kısmı ise; Yeşeya, Yeremya, Hezekiel, Hoşea, Yoel, Amos, Ovadya, Yunus, Mika, Nahum, Habakkuk, Sefanya, Hagay, Zekeriya, Malaki olmak üzere on beş bölümden oluşur. Neviim (Peygamberler) bölümü İlk Peygamberler altı ve Son Peygamberler de on beş olmak üzere toplam yirmi bir bölümden oluşur. Tanah'ın 3. ve son bölümü Ketuvim (Yazılar) bölümüdür. Bu bölüm de Mezmurlar (Zebur), Süleyman'ın Özdeyişleri, Eyüp, Ezgiler Ezgisi, Rut, Ağıtlar (Yeramya'nın Mersiyesi), Vaiz, Ester, Daniel, Ezra, Nehemya, I. Tarihler ve II. Tarihler olmak üzere on üç kısımdan oluşur. Louis İsaac Rabinovitz, "Torah", Encyclopedia Judaica (Second Edition), XX, ed. Fred Skolnik, Exe. Ed. Michael Berenbaum, Thomson Gale Publishing, Detroit-New York-San Francisco-New Haven-Conn-Waterville-Maine-London, 2007, s. 39, Bu anlamda üzerinde durulması gereken bir diğer hususta Tanah ve Yeni Ahit ayrımıdır. Bilindiği üzere Hz. İsa esasen bir Yahudi olarak dünyaya gelmiştir. Bu anlamda Hz. İsa, bozulan dininin yerine Tanrı tarafından kendisine verilen yeni dini tebliğ ile görevlendirilmiş nübüvvet silsilesinin bir sonraki halkasını temsil etmektedir. Dolayısıyla Hz. İsa ve ona inananlar için kendilerinden önce indirilmiş olan kitaplar kutsal olarak kabul edilmekle birlikte Yahudiler için Hz. İsa'nın peygamber, İncil'in ise yeni indirilen kutsal bir kitap olarak kabul edilmesi söz konusu değildir. Zira böylesi bir kabul, dinlerini inkâr manasına gelmektedir. Hıristiyanlar Yahudi ilahi kökenli dini kitap külliyatını Eski Ahit olarak kabul ederlerken, Yahudiler, Hıristiyanlığa ait ilahi kökenli dini kitap külliyatını Yeni Ahit olarak kabul etmezler. Bu nedenle de Yahudiler için kendi kitap külliyatlarının adı Tanah'tır. Gerek Tanah'ın gerekse Yeni Ahit'in Türkçeye çevirisi Hıristiyanlar tarafından yapılmış, Eski Ahit (Tanah) ve Yeni Ahit olarak iki kısma bölünmüştür. Ancak biz her iki dinin kendi kitaplarını adlandırırken kullandıkları terminolojiyi esas aldık. Bu anlamda Tanah'daki ya da Yeni Ahit'teki bir kıssadan bahsederken Tanrı, Kuran'daki bir kıssadan bahsederken Allah lafzını kullanmayı tercih ettik. Zira Allah'ın farklı

nesillerin hikâyeleri/masalları olarak nitelendirilmiştir.[6] Ancak Kuran'da yine bu durum için söz konusu kıssaların akıl sahibi insanlar için birer ibret vesilesi olarak gönderildiği ve hiçbir şekilde insan aklının ürünü olmadığı ifade edilmiştir.[7] Burada Tanah'da, İncil'de ve Kur'ân-ı Kerîm'de aktarılan tarihi kıssaları tarihin temel unsurları olan insan, zaman, mekân, illiyet prensibi (neden-sonuç ilişkileri) bağlamında tahlil edeceğiz.

I-Tarihin Unsurları Bakımından Üç Kutsal Kitaptaki Kıssalar

a-İnsan

Üç kutsal kitapta anlatılan kıssalar hakkında bir değerlendirme yaparken öncelikle kıssalarda bahsi geçen insan kavramına değinmek icap eder. Üç kutsal kitap benzer şekilde ilk olarak aktarılan kıssa Hz. Âdem'in yaratılması hadisesidir. Üç kitapta da insanın topraktan yaratıldığından bahsedilir. İlk insan topraktan yaratılmakla birlikte eşi Havva Hz. Âdem'den yaratılmıştır. Her ne kadar insanın yaratılışı konusunda ve bazı kıssalarda üç kitap arasında benzerlikler bulunsa da bariz farklarda mevcuttur. Tanah'taki ve İncil'deki kıssalarda yalnızca insan değil aynı zamanda Tanrı da oldukça farklıdır. Nitekim evrenin yaratılması bahsinde Tanrının evreni altı günde yarattığı yedinci günde işi tamamlayınca da dinlendiği anlatılır.[8] Bu nedenle Tanrı İsrailoğullarına haftanın altı günü çalıştıktan sonra Cumartesi günü çalışılmamasını ve tatil yapılmasını emretmiştir. Şabat Günü ve Şabat Yılı bu şekilde ortaya çıkmıştır.[9] Tanah'ta Tanrı insanı kendi suretinde yarattığından bahsetmektedir.[10] Yine Tanah'ta Tanrı zaman zaman insan suretinde yeryüzüne inmektedir. Nitekim Tanrı Hz. İbrahim ile bir görüşme için yeryüzüne indiğinde; Hz. İbrahim karşısında üç insan görmüş, konuklarına ayaklarını yıkamaları için su getirmiş, daha sonrada misafirlerine pide, körpe buzağı eti, yoğurt ve süt gibi besinler ikram etmiştir. Misafirler ikramları yedikten sonra, Tanrı İbrahim ile bir süre konuşmuş ve yanından ayrılmıştır.[11] Tanrı, yine insan suretinde yeryüzüne indiği bir gün, akşam karanlığı bastırırken Hz. Yusuf'un babası Yakup ile karşı karşıya gelir ve ona meydan okur. Yakub, Tanrı ile güreşir. Ancak güreş sabahın ilk ışıklarına kadar sürmesine rağmen bir türlü bitmez. Tanrı, Yakup'tan kendisini serbest bırakmasını ister, kendisini serbest bırakmayınca uyluk kemiği ile baş kısmına setçe vurur. Bu sırada Yakup'un uyluk kemiği yerinden çıkar. Böylece güreş sona erer. Tanrı mücadelesinden dolayı Yakup'u ödüllendirir ve Yakup'un adını "*Tanrı ile güreşen*" anlamında "İsrail" olarak değiştirir.[12] Tanrı, Hz. İsa örneğinde olduğu üzere evlat sahibi olabilmekte,[13] yarattığı insanlar

---

şekillerde adlandırılması hiçbir şekilde onun yüceliğine bir halel getirmez. "*De ki 'İster Allah deyin ister Rahman deyin. Hangisini derseniz olur. Çünkü en güzel isimler ona hastır.*"" Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli, (Kısaltma: Kur'ân-ı Kerîm), hzl. Hayrettin Karaman vd., İsrâ 110, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2015, s. 292.

[6] Kur'ân-ı Kerîm, Enam 25; Enfal 31; Nahl 24; Müminun 83; Furkan 4-5; Neml 68; Ahkaf 17; Kalem 15; Mutaffıfîn 13; s. 129, 179, 268, 346, 359, 382, 517, 563, 587.

[7] Kur'ân-ı Kerîm, Yusuf 111; Enam 34.

[8] Kutsal Kitap, Eski ve Yeni Antlaşma (Tevrat, Zebur, İncil) Yeni Çeviri, (Kısaltma: Eski Ahit Tanah olarak, Yeni Ahit kısmı da Yeni Ahit olarak kısaltılmıştır), Kitab-ı Mukaddes Şirketi Yayınları, İstanbul, 2014. Tanah, Yaratılış 1/31; 2/1-3, s. 2; Mısırdan Çıkış 20/8-11, s. 77.

[9] Tanah, Mısırdan Çıkış 16/21-26; 20/8-11; Levililer 23/3; 26/1-7, s. 73, 77, 126-129.

[10] "Tanrı, 'Kendi suretimizde, kendimize benzer insan yaratalım' dedi. …Tanrı insanı kendi suretinde yarattı, onu Tanrının suretinde yarattı. Onları erkek ve dişi olarak yarattı." Tanah, Yaratılış 1/26-27, s. 2; "Tanrı insanı yarattığında onu kendine benzer kıldı. Onları dişi ve erkek olarak yarattı ve kutsadı. Yaratıldıkları gün onlara insan adını verdi." Tanah, Yaratılış 5/1-3, s. 5.

[11] Tanah, Yaratılış 18/1-33, s. 15-17.

[12] Tanah, Yaratılış 32/24-28, s. 34.

[13] Yeni Ahitte Hz. İsa'nın soyu anlatılırken iki yerde kendisine dair uzun şecereler verilir. Ardından da kendisinin Tanrının oğlu olduğu vurgulanır. "*Davud oğlu Yusuf, Meryem'i kendine eş olarak almaktan korkma. Çünkü onun rahminde oluşan, Kutsal Ruhtandır.*" Matta'daki şecere şu şekildedir: 1-İbrahim, 2-İshak, 3-Yakup, 4-Yahuda, 5-Perets, 6-Hetsron, 7-Ram, 8-Aminabad, 9-Nahnşon, 10-Salmon, 11-Boaz, 12-Obed, 13-Yesse, 14-Davud, 15-Süleyman, 16-Rehoboam, 17-Abiya, 18-Asa, 19-Yehoşafat, 20-Yoram, 21-Uzziya, 22-Yotam, 23-Ahaz, 24-Hizkiya, 25-Manesse, 26-Amon, 27-Yoşiya, 28-Yekonya, 29-Şealtiel, 30-Zerubbabel, 31-Abiud, 32-Elyakim, 33-Azor, 34-Sadok, 35-Ahim, 36-Eliud, 37-Eleazar, 38-Mattan, 39-Yakub, 40-Yusuf. Yeni Ahit/Matta 1/1-16, s. 1010. Yeni Ahitte Hz. İsa hakkında daha ayrıntılı bir şecere daha bulunmaktadır. Bu şecerede Hz. İsa doğrudan Allah'ın oğlu olarak gösterilir. 1- Yusuf, 2- Heli, 3- Mattat, 4-Levi, 5-Melki, 6-Yannay, 7-Yusuf, 8-Mattatya, 9-Amos, 10-Nahum, 11-Esli, 12-Naggay, 13-Maat, 14-Mattatya, 15-Semein, 16-Yoseh, 17-

arasında bir kavmi ve nesli diğer insan kavimlerine nazaran üstün tutup kayırmakta, tarafını tuttuğu kavimi/nesli diğer kavimlere karşı koruyacağına dair antlaşma yapabilmektedir.[14] Tanrı yarattığı kullarının eylemlerinin kendisine bildirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Olayları görme ve haberdar olma kabiliyetine sahip değildir.[15] Tanrı, bir insan gibi kin güder ve bir suçun cezasını yalnızca o suçu işleyenden değil o kişinin evlatlarından hatta üçüncü, dördüncü kuşak torunlarından soracak kadar kıskanç ve kindardır.[16] Görüleceği üzere normalde bir insan için kullanılabilecek *yorulmak*, *yemek*, *hırslanmak*, *kin gütmek* gibi bazı davranışlara dair adlandırmalar Tanrı için kullanılmıştır.

Tanah'ta, Kuran'da ifade edilen Allah'tan çok farklı bir Allah tasavvuru bulunduğu gibi aynı şekilde insan tasavvuru da oldukça farklıdır. Ancak aynen Kuran'da olduğu üzere insana dair kıssalar Hz. Âdem'in ve eşi Havva'nın cennetten kovulmasıyla başlar.

Tanah'a göre; Hz. Âdem ve Havva yaratıldıktan sonra dünyaya indirilir ve Aden'de bir bahçeye yerleştirilir. Bu bahçedeki kötüyü bilme ağacının yasak meyvesinden yemelerinin yasak olduğu kendilerine bildirilir. Ancak Havva'nın yanına gelen -hayvanların en kurnazı- yılan ona yasak meyveden yemesini tavsiye eder. Havva, o meyveyi yemelerinin Tanrı tarafından kendilerine yasaklandığını, eğer yasak meyveyi yerlerse öleceklerini söyler. Yılan cevaben: " *'Kesinlikle ölmezsiniz' dedi. Çünkü Tanrı biliyor ki, o ağacın meyvesini yediğinizde gözleriniz açılacak, iyiyle kötüyü bilerek Tanrı gibi olacaksınız.*" Ardından da Havva, meyveyi tatma arzusuna ve bilgeliğe erişme hissinin cazibesine kapılır. Meyveyi hem kendisi yer hem de Hz. Âdem'in yemesin sağlar. Hz. Âdem ve Havva meyveyi yedikten sonra çıplak olduklarını anlarlar ve incir yapraklarından kendilerine önlük yaparlar. Tanrı bu günahtan dolayı yılanı, dünyada var olduğu müddetçe sürünmek ve toprak yemekle lanetler. Aynı şekilde lanetlenen Havva ve soyundan gelecek tüm kadınlar, doğum yaparken çok acı çekmekle, ömürleri boyunca kocalarının emrinde yaşamakla cezalandırılırlar. Hz. Âdem ve neslinden gelecek erkekler de ömrü boyunca alın teri dökmeksizin, çalışmaksızın rızıklarını temin edemeyecek olmakla lanetlenir. Hz. Âdem ve Havva yasak ağacın meyvesinden yiyince Tanrı: " *'Âdem iyiyle kötüyü bilmekle bizlerden biri gibi oldu.' … Artık yaşam ağacına uzanıp meyve almasına, yiyip ölümsüz olmasına izin verilmemeli*" der. Daha sonra da Hz. Âdem ve Havva cezalarını çekmek üzere Aden Bahçesinden/cennetten kovulur.[17]

Tanah'ta bilginin insanoğlu tarafından öğrenilmesi, yaratılan ile yaratan ayrımını ortadan kaldıran, insanoğlu cennetten kovulmasına neden olacak derecede sakıncalı bir gelişme olarak ifade edilirken, Kur'ân-ı Kerîm'de tam tersi bir kabul söz konusudur. Kuran'da bilginin bizzat Allah tarafından Hz. Âdem'e öğretildiği ifade edilmektedir.[18]

Tanah'ta insanoğlunun ilk atası Hz. Âdem'in kıssası anlatıldıktan sonra insanlığın ikinci atası Hz. Nuh'un kıssasına yer verilir. Tanrı insanı yarattıktan sonra yeryüzünde insanlar yeryüzünde çoğalırlar, bazı güzel kızlar bazı ilahi varlıkların gönüllerini çeler, hatta söz konusu ilahi varlıklardan bir kısmı bu kızlardan beğendikleriyle evlenirler. Bu olaylardan sonra yeryüzünde meydana gelen kötülükler nedeniyle insanı yarattığına pişman olan Tanrı şu sözleri sarf eder: " *'Yarattığım insanları, hayvanları, sürüngenleri, kuşları yeryüzünden silip atacağım' dedi. Çünkü onları yarattığıma pişman oldum.*" Tanrı bu düşüncesini Hz. Nuh'a açıklar. Onun nesli dışında yeryüzündeki tüm insanları yok edeceğini bildirir. Bu nedenle kendisinin, eşinin, oğullarının, kızlarının ve gelinlerinin binmeleri için bir gemi yapmasını emreder. Yine hayvan neslinin tükenmemesi için her hayvanın bir dişisinden, bir

---

Yoda, 18-Yoanan, 19-Risa, 20-Zerubbabel, 21-Şealtiel, 22-Neri, 23-Melki, 24-Addi, 25-Kosam, 26-Elmadam, 27-Er, 28-Yeşu, 29-Eliezer, 30-Yorim, 31-Mattat, 32-Levi, 33-Simeon, 34-Yahuda, 35-Yusuf, 36-Yonam, 37-Elyakim, 38-Melea, 39-Menna, 40- Mattata, 41-Natan, 42-Davud, 43-Yesse, 44-Obed, 45-Boaz, 46-Salmon, 47-Nahşon, 48-Amminadab, 49-Aram, 50-Hetsron, 51-Perets, 52-Yahuda, 53-Yakub, 54-İshak, 55-İbrahim, 56-Terah, 57-Nahor, 58-Seruc, 59-Reu, 60-Peleg, 61-Eber, 62-Şela, 63- Kainan, 64-Arfakşad, 65-Sam, 66-Nuh, 67-Lâmek, 68-Metuşelah, 69-Hanok, 70-Yared, 71-Mahalaleel, 72-Kainan, 73-Enoş, 74-Şit, 75-Âdem, 76-Tanrı. bk.Yeni Ahit/ Luka 3/23-38, s. 1085-1086.

[14] Tanah, Mısırdan Çıkış 20/5, 34/7; Yasanın Tekrarı 5/9, 7/1-26, s. 77, 93, 189-192.

[15] Tanah, Yaratılış 3/1-13; 4/1-13, s. 3-5.

[16] Tanah, Mısırdan Çıkış 20/5, 34/7; Yasanın Tekrarı 5/9, s. 77, 93, 189-190.

[17] Tanah, Yaratılış 3/1-24, s. 3-4.

[18] Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 31-33, s. 5.

de erkeğinden inşa edeceği gemiye alması emredilir. Tufandan sonra Nuh'un gemisi Ararat Dağına iner ve onun neslinden insanlık yeniden türer.[19] Tanrının insan neslini önce yok edip sonra tekrar Hz. Nuhun soyundan çoğaltması hadisesi Kitab-ı Mukaddes külliyatına dâhil edilmemiş olan **apokrif** (*dini otoritelerce genel kabul görmeyen, dini metinlerin ve kitapların parçası olmayan metin.*) ya da **apokaliptik** (*giz ya da sır*) olarak adlandırılabilecek Enok'a/Hanok'a ya da Hz. İdris'e atfedilen kitapta hikâye edilir. Söz konusu kitaplar Yahudi dini külliyatını yani Tanah'ı oluşturan 39 kitabın dışında bırakılmıştır. Ancak 1947 yılında bulunan Ölü Deniz Parşömenleri ya da Kurman yazmalarında Hz. İdris'in kitabının da olması bu kitabın da Tanah içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini kanıtlamıştır.[20] Enok'a/Hanok'a ya da Hz. İdris'e atfedilen iki kitap bulunmaktadır. Tufan hadisesi Enok'un/Hanok'un ya da Hz. İdris'in ilk kitabında geçer. İlk kitapta yeryüzünü gözetlemekle görevlendirilmiş meleklerden bir kısmı yeryüzündeki bazı kızları çok beğenip, onlardan bazılarını kendilerine eş olarak seçmeleri hikâye edilir. Söz konusu meleklerle kızların birleşmesinden devler (Nefilim) meydana gelir. Melekler, insanlara metalleri işlemeyi, altın gümüş gibi madenleri eritmeyi, toprağa dair bilgileri, ayın-güneşin hareketlerini yorumlamayı, iklime dair bilgileri, yazı yazmayı-okumayı, büyü yapmayı ve çözmeyi vb. öğrettiler. Ancak meleklerin ve insan neslinin birlikteliğinden doğan devler dünya için felaketin başlangıcı olurlar. Devler dünyadaki tüm besinleri yerler daha sonra da bir birlerini öldürmeye başlarlar. Tanrı bu günahtan ötürü melekleri lanetler, melekler Hz. İdris'den kendileri için aracı olarak Tanrı ile görüşmesini, Tanrı'nın kendilerini affetmesi için arabulucu olmasını isterler. Ancak istekleri Tanrı tarafından kabul edilmez ve Hz. İdris göğe yükseltilir. Kendisi evrende bir seyahate çıkarılır gelecekte meydana gelecek tufan ile söz konusu günaha bulaşmış insanların, onların soyundan türeyen devlerin ve meleklerin ne şekilde cezalandırılacağı kendisine gösterilir. Kendilerine ebedi bir yaşam verilmişken bu melekler, şehvetlerinin kurbanı olmuşlar ve insanları da yoldan çıkarmışlardır. Tüm bu nedenlerden ötürü meleklerin ölümsüzlükleri ellerinden alınacak ve hüküm gününde de erimiş metallerden oluşan bir vadiye gömülerek yok edileceklerdir.[21] Bura da anlatılan tufan hadisesi Tanha'ta anlatılan hikâyenin daha ayrıntılı bir versiyonudur. Bir husus özellikle dikkat çekicidir. Meleklerin insanoğluna metal işlemeyi, güneşin-ayı hareketlerini yorumlamayı, iklime dair bilgileri öğretmeleri vasıtasıyla aslen ilahî kökenli bir bilgi insanoğlu tarafından öğrenilmiş ve benimsenmiştir.

Tufan hadisesinden sonra Tanah'ta Hz. Nuh'un oğullarına dair anlatılan kıssa aynı zamanda İsrailoğullarının tarihin başlangıcını oluşturur. Tanah'ın Yaratılış kısmında Hz. Nuh'un ilk üzüm bağını diken insan olduğu ifade edildikten sonra bu üzümden şarap yaptığı ve içtiği bu şaraptan dolayı sarhoş olup çadırında uyuya kaldığı anlatılır. Bu sırada oğlu Ham babası Nuh'u çıplak olarak görüp, kardeşleri Sam ve Yafet'e/Yafes'e haber verir. Sam ve Yafet/Yafes, ellerine aldıkları bir giysi ile geri geri giderek babalarını örtüp çadırdan çıktılar. Nuh, uyandığında olanları fark edip, kendisini çıplak olarak gören Ham'dan dolayı çok büyük bir öfkeye kapılır ve Ham'ın oğlu Kenan'a lanetler yağdırır. Olay Tanah'da şu şekilde hikâye edilir: "*Kenan'ın babası olan Ham babasının çıplak olduğunu görünce dışarı çıkıp iki kardeşine anlattı. Sam'la Yafet bir giysi alıp omuzlarına attılar, geri geri yürüyerek babalarını örttüler. Babalarını çıplak görmemek için yüzlerini öbür tarafa çevirdiler. Nuh ayılınca küçük oğlunun ne yaptığını anlayarak, şöyle dedi: 'Kenan'a lanet olsun, köleler kölesi olsun kardeşlerine. Övgüler olsun Sam'ın Tanrısı RAB'e, Kenan Sam'a kul olsun. Tanrı Yafet'e bolluk versin. Sam'ın çadırlarında yaşasın, Kenan Yafet'e kul olsun.*" Burada anlatılan olayda birkaç husus dikkati çekmektedir. Öncelikle Nuh'un oğlu Ham'dan bahsedilirken Kenan'ın babası olması üzerinde durulmaktadır. Normalde çocuklar babalarının isimleri ile anılırken, Ham hakkında bilgi verilirken *Kenan'ın babası* olduğu özellikle vurgulanmıştır. Bu arada Tanrı'da unutulmuş değildir. Tanrıya övgüler sunulurken bir yandan da ona bahşedilen alanın sınırları çizilir: "*Sam'ın Tanrısı*" olmak. Suç işleyen Ham olduğu halde

[19] Tanah, Yaratılış 6/1-22, 7/1-24, 8/1-22, 9/1-28, s. 6-9.

[20] İlgili kısımlar için bk. *Ölü Deniz Parşömenleri-Kumran Yazıtları*, hzl.Geza Vermes, çev. Nurfer Çelebioğlu, Nokta Kitap, İstanbul, 2005, s. 529-542.

[21] *İdris Peygamber'in İki Kitabı-Hz. İdris'in Kitabı*, çev. Richard Laurance-Robert H. Charles, çev. Oğuz Eser, İdil Yayıncılık, İstanbul, 2012, s. 30-357. Söz konusu kitabın bir başka çevirisi için bk. *Peygamber Enok'un Kitabı,* çev. Günyüz Keskin, Hermes Yayınları, İstanbul, 2016. Bahsi geçen Hz. İdris'in diğer kitabı için bk. *İdris Peygamber'in İki Kitabı-Hz. İdris'in Sırlar Kitabı*, çev. Rutherford H. Platt, çev. Oğuz Eser, İdil Yayıncılık, İstanbul, 2012, s. 360-396. Söz konusu kitabın bir başka çevirisi için bk. *Hanok'un Gizemleri-Baruh'un Kıyameti*, çev. Damla Saydam Çizme, CBN Yayıncılık, İstanbul, 2013.

cezalandırılan Kenan olmuştur. Kenan lanetlenmiş bir insan olarak, kardeşlerine ve amcaları Sam'ın ve Yafet'in soyundan gelenlere köle olmakla cezalandırılmıştır. Bu sırada Yafet'e övgü yapılır gibi gösterilmekle birlikte ona bahşedilen ikbal alanı "*Sam'ın çadırlarında yaşamak*" olarak çizilmiştir.[22]

Daha sonra gelişecek olaylarda sürekli olarak Kenan'ın soyundan ve Kenan diyarından bahsedilir. "*Kenan*[,] *ilk oğlu olan Sidon'un babası ve Hititler'in, Yevuslular'ın, Amorlular'ın Girgaşlar'ın, Hivliler'in, Arklılar'ın, Sinliler'in, Arvatlılar'ın, Semarlılar'ın, Hamalılar'ın atasıydı. Kenan boyları daha sonra dağıldı. Kenan sınırı Sayda'dan Gerar, Gazze, Sodom, Gomora, Adma ve Sevoyim'e doğru Laşa'ya kadar uzanıyordu. Ülkelerinde ve uluslarında çeşitli boylara bölünen Hamoğulları bunlardı.*"[23] Hemen ardından da Kenan diyarının sınırları çizilir: "*Kenan sınırı Sayda'dan Gerar, Gazze, Sodom, Gomora, Adma ve Sevoyim'e doğru Laşa'ya kadar uzanıyordu.*"[24] Tanrı, sonradan adını İbrahim olarak değiştireceği Avram'a şu vaatte bulunur: "*Mısır Irmağı'ndan büyük Fırat Irmağı'na kadar uzanan bu toprakları –Ken, Keniz, Kadmon, Hitit, Periz, Refa, Amor, Kenan, Girgaş ve Yevus topraklarını– senin soyuna vereceğim.*" Tanah'ta İsrailoğullarının tarihi aşama aşama hikâye edilirken sık sık söz konusu vaat tekrarlanır.[25] İsrailoğullarının ilk atalarının birer yabancı olarak yaşadıkları Kenan diyarı, bir gurbet hayatından sonra yerleşecekleri topraklar olarak İsrailoğullarına vaat edilmiştir.[26] Vaat edilen bu topraklar "*süt ve bal*" akan bereket dolu topraklardır.[27] Söz konusu toprakların sınırları en ince ayrıntısına kadar açıklanmıştır.[28] İsrailoğulları için Kenan diyarı yerleşecekleri topraklar olmakla birlikte buradaki insanlarla birlikte yaşamaları kesinlikle yasaklanmıştır. Onlardan kız almaları,[29] onlar gibi yaşamaları,[30] ilahları önünde eğilmeleri, onların ilahlarına tapmaları yasaklanmıştır. Kenanlıların ilahlarını parçalamaları,[31] topraklarını ele geçirince de tamamını yok etmeleri emredilmiştir.[32]

Hz. Nuh'un kıssası hikâye edilirken Kenan'ın işlemediği bir suçtan dolayı lanetlenmesinin hikâye edilmesinde bir kasıt söz konusudur. Zira Tanah'ta İsrailoğulları örneğinde olduğu üzere oğullar babalarının adlarıyla anılmışken,[33] Hz. Nuh'un oğlu Ham, Kenan'ın babası olarak tanıtılmıştır. Zira Kenan ve ileride onun neslinden gelenlerin kuracağı Kenan diyarı İsrailoğullarının yerleşecekleri "*vaat edilmiş toprakları*" temsil etmektedir. Dolayısıyla daha ne İsrailoğulları olarak adlandırılacak bir millet ne de Kenan'ın soyundan insanların oluşturacağı bir millet henüz tarih sahnesine çıkmadan, İsrailoğullarının tarihini yazmayı hedef edinmiş adları bizce meçhul yazar/yazarlar ya da kutsal metin üzerinde son değişiklikleri yapan editör/editörler istikbaldeki düşmanlarının her türlü laneti/kötülüğü/hakareti hak eden bir topluluk olduğunu vurgulamak istemişlerdir.

Tanah'ın bundan sonraki kıssalarının merkezinde İsrailoğulları vardır. Tanah'ta Tanrı, Hz. Nuh'un oğlu Sam'ın neslinden Avram'a şu şekilde seslendi: "*Ülkeni, akrabalarını, baba evini bırak, sana göstereceğim ülkeye git… Seni büyük bir ulus yapacağım. Seni kutsayacak, sana ün kazandıracağım, Bereket kaynağı olacaksın. Seni kutsayanları kutsayacak, seni lanetleyeni lanetleyeceğim. Yeryüzündeki bütün halklar*

---

[22] Tanah, Yaratılış, 9/18-27, s. 9; Hikâyeyi Tanah dışında bırakılmış Yahudi Apokratif metinleriyle bazı Midraş metinlerini kıyaslayarak tahlil eden iki araştırmacı, meselenin Ham'ın babasını çıplak olarak görmesi ve bunu bir alay konusu yaparak kardeşlerine anlatması gibi basit bir mesele olamadığını ifade etmektedirler. Onlara göre; burada anlatılan hikâyede bir rivayete göre Ham, bir rivayete göre de Kenan, Nuh'u o halde görünce onu hadım etmişleridir. Ancak Tanah'ı bir araya getiren din bazı şahıslar hikâyenin bu kısmını Tanah'ta bulunmasını sakıncalı bularak sansürlemişlerdir. Robert Graves-Raphael Patai, *İbrani Mitleri, Tekvin-Yaratılış Kitabı*, hzl. Ömer F. Oyal, çev. Uğur Akpur, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 175-180.

[23] Tanah, Yaratılış 10/15-20, s. 9. Tanah'da bir yandan babaların günahının oğullara yüklenemeyeceği belirtilir. "Ne babalar çocuklarının günahlarından ötürü öldürülecek, ne de çocuklar babalarının. Herkes kendi günahı için öldürülecek." Tanah, Yasanın Tekrarı 24/16, s. 209. Bir yandan da Tanrı bir günahın bedelini günahı işleyenin oğullarından, hatta torunlarından soracağını ifade temektedir. Tanah, Mısırdan Çıkış 20/5, 34/7, Yasanın Tekrarı 5/9, s. 77, 93, 189-190.

[24] Tanah Yaratılış, 10/19, s. 9.

[25] Tanah Yaratılış, 15/18-21; Mısırdan Çıkış 3/8, 17, 6/4; 13/5, 11; 23/23; 33/2-3; 34/11; Levililer 25/38; s.

[26] Tanah, Yaratılış 15/12-16, 17/8, s. 13, 15.

[27] Mısırdan Çıkış 3/8, 3/17, 13/5, 33/2-3; Levililer 20/24; Çölde Sayım 13/27, 14/8, 16/13-14; Yasanın Tekrarı 6/3, 11/9, 26/9, 27/3, 31/20, s. 58-59, 69, 92, 124, 152, 156, 191, 196, 211, 218.

[28] Tanah, Çölde Sayım, 34/1-29, s. 178-179.

[29] Tanah, Yaratılış 24/3, 37-38; 28/1, 6-7, s. 21-22, 28.

[30] Tanah, Levililer 18/3, s. 120.

[31] Tanah, Mısırdan Çıkış 23/24, s. 81.

[32] Tanah, Yasanın Tekrarı 20/17, s. 205.

[33] Tanah, Yaratılış 49/1-28, s. 53-54.

senin aracılığınla kutsanacak." Avram, Tanrının buyruğu doğrultusunda yaşadığı şehri terk ederek Kenan ülkesine ulaşınca Tanrı: "*Bu toprakları soyuna vereceğim.*" dedi.[34] Avram'ın karısı Saray kısırdı. Çocuklarının olmamasını kendisinden bilen Saray, kocasına Mısırlı cariyesi Hacer'i sundu. Hacer, Avram'dan hamile kaldı. Hacer, bu andan sonra Saray'ı küçük görmeye başladı. Bu durum üzerine Saray, Hacer'i çöle gönderdi. Tanrı yine de Hacer'i çölde yalnız bırakmadı. Bu andan sonra Tanrı, Avram'la bir anlaşma yaptı ve ona şöyle seslendi: "*Seninle yaptığım anlaşma şudur… Birçok ulusun babası olacaksın. Artık adın Avram değil, İbrahim olacak. Çünkü seni birçok ulusun babası yapacağım. Seni çok verimli kılacağım. Soyundan uluslar doğacak, krallar çıkacak. Anlaşmamı seninle ve soyunla kuşaklar boyunca, sonsuza dek sürdüreceğim. Senin, senden sonra da soyunun Tanrısı olacağım. Bir yabancı olarak yaşadığın toprakları, bütün Kenan ülkesini sonsuza dek mülkünüz olmak üzere sana ve soyuna vereceğim.*" Böylece Tanrı tarafından Avram'ın "*yüce baba*" anlamına gelen ismi, "*çokların babası*" anlamına gelen İbrahim olarak, karısı Saray'ın ismi de "*prenses*" manasına gelen Sara olarak değiştirildi. Bunun dışında Tanrı İbrahim'e, karısı Sara'dan bir oğlu olacağını, kendi kavmi olarak seçtiği neslin İbrahim ile Sara'nın neslinden türeyeceğini müjdeledi. Bu sırada İbrahim yüz, Sara ise doksan yaşındaydı. İbrahim, Tanrıya "*Yüz yaşında bir adam çocuk sahibi olabilir mi? …Doksan yaşındaki Sara doğurabilir mi?*" dedi. Tanrı ise kendilerine bir oğul vereceğini adını da İshak koymalarını emrettikten sonra şöyle söyledi: "*Onunla ve soyuyla antlaşmamı sonsuza dek sürdüreceğim.*"[35] Aynı şekilde İbrahim'in oğlu İshak'ın karısı Rebeka da kısırdır. Bu nedenle çocuğu olmamaktadır. Ancak Tanrı'nın inayetiyle çocukları olur ve İsrailoğullarının soyu bu nesilden devam eder.[36] Gerek Hz. İbrahim gerekse oğlu Hz. İshak'ın eşleri kısır olmasına rağmen Tanrı'nın inayetiyle evlat sahibi olmuşlardır. Zira Tanrı bu şahısların soyundan "*seçilmiş bir millet*" vücuda getirecektir.

Tanah'taki İsrailoğullarına dair kıssalarda bir yandan bu kavmin Tanrı tarafından seçilmiş bir topluluk olmasından ötürü Tanrının yardımına nail olduğuna değinilirken bir taraftan da bu kavmin önderi durumundaki insanlar Tanrı karşısında konumlandırılır. Tanrı, Hz. İbrahim'in kardeşi Lut'un yaşadığı Sodom kentini yok etme kararı alınca, Hz. İbrahim açıktan Tanrının bu kararını eleştirir, hatta bu kararını uygulayamayacağını ifade eder: "*Senden uzak olsun bu. Haklıyı, haksızı aynı kefeye koyarak haksızın yanında haklıyı da öldürmek senden uzak olsun. Bütün dünyayı yargılayan adil olmalı.*" Ardından da Hz. İbrahim ile Tanrı arasında bir pazarlık başlar. Hz. İbrahim, önce Sodom kentinde yaşayan iyi insanlar nedeniyle bu kentin yok edilmesinin doğru olmadığını söyler. Pazarlık sırasında insanların sayısı için önce elli rakamını verir. Eğer şehirde elli iyi insan varsa şehri yok etmemesi hususunda Tanrıdan söz alır. Bu sayıyı sonra kırk beşe, daha sonra kırka, otuza, yirmiye ve nihayet on kişiye kadar indirir. Her defasında isteği Tanrı tarafından kabul edilir.[37] Görüldüğü üzere Hz. İbrahim'in Tanrı ile olan bu diyalogunda sarf ettiği sözlerdeki üslubu insanlar için şefaat dilemekten çok Tanrıyı adaletsiz davranmakla itham eden bir tavrı yansıtmaktadır. Aynı şekilde Hz. Eyüp de başına gelen felaketler karşısında Tanrıyı adaletsiz davranmakla suçlar, doğduğu güne lanet eder.[38]

Hz. Musa, Tanrı tarafından peygamberlikle görevlendirilip İsrailoğullarına dinî tebliğle görevlendirildiğinde eğer İsrailoğulları kendisine Tanrının adını sorarsa verecek cevabı olması için Tanrının adını sorar. Tanrı da cevaben şöyle söyler: "*Ben benim… Beni size atalarınızın Tanrısı, İbrahim'in Tanrısı, İshak'ın Tanrısı ve Yakun'un Tanrısı Yave gönderdi. Sonsuza dek adım bu olacak. Kuşaklar boyunca böyle anılacağım.*" Tanrı, bundan sonra İsrailoğullarını kendi halkı olarak gördüğünü ve onları Mısır'dan çıkaracağını, sıkıntılarından kurtaracağını müjdeler.[39] Görüldüğü üzere Tanah'da Hz. Musa, Tanrı ile bir insanla tanışır/konuşur şekilde tasvir edilmiştir. Yine İsrailoğulları Mısırdan çıkma isteklerini firavuna ilettiklerinde firavun kendilerini cezalandırınca, onlar Hz. Musa'ya Hz. Musa'da Tanrıya sitem eder ve şöyle söyler: "*Ya Rab, niçin bu halka kötü davrandın?...Beni bunun için mi gönderdin? Senin adına firavunla konuşmaya gittim gideli firavun bu halka kötü davranıyor. Sen de kendi halkını kurtarmak için hiçbir şey yapmadın.*"[40] Aynı şekilde İsrailoğulları Mısırdan çıktıktan sonra çölde

[34] Tanah, Yaratılış 11/26-32, 12/1-7, s. 10-11.
[35] Tanah, Yaratılış, 16/1-15, 17/1-27, s. 14-15.
[36] Tanah, Yaratılış 25/19-34, s. 24-25.
[37] Tanah, Yaratılış 18/1-33, s. 15-17.
[38] Tanah, Eyüb 1/6-22, 2/1-10, 3/1-26, s. 536-538.
[39] Tanah, Mısırdan Çıkış 3/17, s. 58-59.
[40] Tanah, Mısırdan Çıkış 5/22, s. 61.

bazı sıkıntılar yaşayınca İsrailoğullarından yakınmalar başlar, Hz. Musa da Tanrıya şu şekilde hitap eder: "*Kuluna neden kötü davrandın? …Seni hoşnut etmeyen ne yaptım ki, bu halkın yükünü bana yüklüyorsun? Bütün bu halka ben mi gebe kaldım? Onları ben mi doğurdum? Öyleyse neden emzikteki çocuğu taşıyan bir dadı gibi atalarına ant içerek söz verdiğin ülkeye onları kucağımda taşımamı istiyorsun? Bütün bu halka verecek eti nereden bulayım? Bana bize yiyecek et ver diye sızlanıp duruyorlar. Bu halkı tek başına taşıyamam, bunca yükü kaldıramam. Bana böyle davranacaksan-eğer gözünde lütuf bulduysam –lütfen beni hemen öldür de kendi yıkımımı görmeyeyim.*"[41] Görüleceği üzere Hz. Musa'nın burada söylediği sözleri, bir kulun yaratıcısına sarf edemeyeceği kadar suçlayıcıdır. Hatta burada adeta bir insana sitem eder, ya da itham eder tarzda sözler sarf ettiği söylenebilir.

Tanah'taki ve Yeni Ahitteki kıssalarda insan zaman zaman Tanrı'nın yaptıklarını sorgulayabilen, alenen onu eleştirebilen, onun ulûhiyetini inkâr eden, hatta şirke düşen bir karaktere sahiptir. Bu durumda şu söz akla gelebilir: "*İnsan beşer, kuldur şaşar.*" Ancak bahsi geçen hadiseleri işleyen şahıslar sıradan insanlar değil, İslam dinine göre günah işlemekten korunmuş olan peygamberlerdir. Hz. Musa Allah ile görüşmek için kavminin yanından ayrıldığında kavmine önder olarak bıraktığı ağabeyi Harun, Hz. Musa'nın gelişi gecikince İsrailoğulları'nın isteği doğrultusunda altından bir buzağı yaparak tapınmalarını sağlar.[42] Tanah'ta yakın akrabayla dahi cinsel ilişki yasaklanmışken, Lut'un iki kızı şehirlerinin yok edilmesinin ardından babaları uyurken, ona fark ettirmeden babalarıyla cinsel ilişkiye girerler ve ondan çocuk sahibi olurlar.[43] Aynı şekilde Tanah'ta bir başka insanın karısıyla cinsel ilişkiye girmenin yasaklanmasına ve böyle bir durumda hem kadının hem de erkeğin ölümüyle cezalandırılacağı açıkça belirtilmiş olmasına rağmen, Hz. Davud, Uriya adlı bir adamın karısı Bat-Şeva'yı damda çıplak olarak görür ve kadını yanına çağırtıp, kadınla zina yaparak bu kadından bir gayri meşru çocuk sahibi olur. Daha sonra da kadının kocasının ölümüne sebep olarak neticede onunla evlenir.[44] Tanah'ta bir erkeğin eşi hayattayken baldızını kuma olarak alması ve onunla cinsel ilişki yaşaması yasaklanmışken, Hz. Yakup Lea ve Rahel adlı iki kız kardeşle evlenir, onlardan birçok çocuk sahibi olur.[45] Tanah'ta bir kişinin gelini ile cinsel ilişki yaşaması yasaklanmış olmasına rağmen İsrailoğulları'nın önderi Yahuda, Er adlı oğlu ölünce gelini Tamar'ı önce diğer oğlu Onan'la evlendirir, o da ölünce babasının evine gönderir. Yahuda eşi öldükten bir süre sonra karşısına bir peçe ile çıkan gelini hayat kadını zannederek onunla birlikte olur. [46] İsrailoğulları iffetsiz kadınlarla evlenmeleri yasaklanmış olduğu halde Hoşe adlı İsrail önderi Divlayim adlı bir şahsın Gomer adlı fahişelik yapan kızıyla Tanrı öyle istediği için evlenir ve ondan çocuk sahibi olur. Zira İsrailoğulları kutsal davaya ihanet etmişlerdir. Tanrıda onları Tanahta en fazla üzerinde durulan özellik soy ile ya da soysuzlukla cezalandırır ve onlara şu şekilde seslenir: "*Çünkü siz benim halkım değilsiniz, ben de sizin tanrınız değilim.*"[47]

Eski ve Yeni Ahitteki kıssalarda peygamberler dışında sıradan insanlarda sık sık Tanrının mucizelerini, emirlerini, nimetlerini, faaliyetlerini sorgulayan bir tavır takınırlar. Nitekim Hz. Musa kavmini Mısır'dan çıkarıp kendilerine vaat edilen topraklara götürmeye çalışırken sık sık bu durumla karşılaşır. Kavmi hemen her gün Tanrı'nın bir mucizesine şahit olmalarına rağmen en küçük bir

---

[41] Tanah, Çölde Sayım, 12/11-15, s. 149-150.

[42] Tanah, Mısırdan Çıkış 32/1-35, s. 90-92.

[43] "Hiçbiriniz cinsel ilişkide bulunmak için yakın akrabasına yaklaşmayacak." Tanah, Levililer 18/6, s. 121; Yaratılış 19/30-38, s. 18.

[44] "Biri bir başkasının karısıyla, yani komşusunun karısıyla zina ederse, hem kendisi, hem de zina ettiği kadın kesinlikle öldürülecektir… Eğer bir adam başka birinin karısıyla yatarken yakalanırsa, hem kadınla yatan adam, hem kadın, ikisi de öldürülecek." Tanah, Levililer 20/10, s. 123; Yasanın Tekrarı 22/22, s. 207; II. Samuel 11/1-27, s. 332-333.

[45] "Karın yaşadığı sürece onun kız kardeşini kuma olarak almayacak ve onunla cinsel ilişki yaşamayacaksın." Tanah, Levililer 18/18, s. 121; Tanah, Yaratılış 29/1-35; 30/1-24, s. S. 29-30.

[46] "Gelininle cinsel ilişki kurmayacaksın. Çünkü oğlunun karısıdır. Onunla ilişki kurmayacaksın… Bir adam geliniyle yatarsa, ikisi de kesinlikle öldürülecektir." Tanah, Levililer 18/15; 20/12, s. 121, 123; Tanah, Yaratılış 38/1-30, s. 40-41.

[47] Tanah, Hoşea, 1/1-8, s. 938.

sıkıntı durumunda Tanrı'nın emirlerini, nimetlerini sorgular bir tavır takınırlar, hatta yaptıkları putlarla Tanrı'ya şirk koşarlar.[48]

Buraya kadar bahsi geçen kıssalarda Tanrının insanîleştirilmesi, insanın ise Tanrılaştırılması söz konusudur. Bu durum daha da ileri götürülür ve en nihayetinde Tanrı ve melekler çocuk sahibi olarak tasvir edilir.

Tanah'ta nasıl Tanrı insani özelliklerle vasıflandırılmış, hatta meleklerle insanların evlenmesinden bahsedildiyse,[49] Yeni Ahitteki kıssalarda Hz. İsa, Tanrı'nın oğlu ifade edilir. Bu iki durumda da insanın Tanrısallaştırılması Tanrının da insanlaştırılması söz konusudur. Ancak İslam dinine göre Allah mutlak yaratıcıdır ve ne bir eşi vardır, ne kız, ne de bir erkek evlat sahibidir.[50]

Yeni Ahitteki Hz. İsa ile ilgili kıssalarda cüzamlıları, felçlileri, hastaları iyileştiren fırtınayı dindiren, körleri-dilsizleri tedavi eden, ölüleri dirilten, Yahya isimli bir şahıs tarafından vaftiz edilen, su üstünde yürüyen, çarmıha gerilerek öldürüldükten sonra dirilen ve kutsal hakimiyeti bin yıl devam edecek bir şahıstan bahsedilir.

Burada bahsi geçen Hz. İsa, esasen Mısır mitolojisinde bulunan buradan da Yunan mitolojisine geçen Horus adlı karaktere büyük ölçüde benzer. Nitekim Horus Vaftizci Anus adlı bir karakter tarafından vaftiz edilir. Horus su üzerinde yürümüş hastaları iyileştirmiş ve iblisleri kovmuştur. Horus, iki hırsızın arasında çarmıha gerilmiş, bir mezara konulmuş ve ölümünün ardından üç gün geçtikten sonra dirilmiştir. Horus'un saltanatı da bin yıl sürecektir. Burada aktarılan doğuş, diriliş, gibi fikirlerin büyük ölçüde Mısır mitolojisi kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır.[51]

Yine Hint mitolojisindeki bazı unsurlarda Hıristiyanlık arasında bazı benzerlikler vardır. Hıristiyanlıktaki teslis inacının bir benzeri Hint mitolojinde bulunmaktadır. Buna göre, Tanrı Vişnu üç şekilde bulunmaktadır. Önce, dünyanın ve yaşamın yaratıcısı Brahma'dır. Daha sonra dünyadaki hayatın koruyucusu Vişnu'ya dönüşmektedir. Vişnu insanları korur ve insanlara yardım için sık sık dünyaya iner. İnsan suretinde doğarak onları düşmanlarından korumaktadır. Sonuncusu ise dünyadaki hayatın yıkıcısı, dünyayı yok edecek olan Şiva'dır. [52] Çok Tanrılı dönem insanlığının dini inanışlarının sonraki dönemde tek tanrılı dinlere karışması ya da tek tanrılı din mensuplarınca benimsenmesi neticesinde Tanrıya insani vasıflar yakıştırıldığı anlaşılmaktadır.

Tanah'ta Yakub'un Tanrı ile güreşmesi hadisesinde de görüldüğü üzere bir ölümlü Tanrı ile güreşebilecek hatta onu yenebilecek kuvvet ve kudrette olabilmektedir. Tanah'da Hz. Musa, Tanrı tarafından Firavuna gönderildiğinde, Hz. Musa, hitabet konusunda çok başarılı olmadığını ifade edince; Tanrı Hz. Musa adına kardeşi Harun'un konuşmasını buyurarak şöyle demiştir: "*O sana sözcülük edecek, senin yerine halkla konuşacak. Sen de onun için Tanrı gibi olacaksın.*" Yine hemen sonra Tanrı şu sözleri söyler: "*Bak, seni firavuna karşı Tanrı gibi yaptım… Ağabeyin Harun senin peygamberin olacak.*"[53] Görüldüğü üzere burada Tanrının sıfatı bir fani için kullanılmaktadır. Bu noktada şu söylenebilir: Gibi bir benzetme edatıdır. Dolayısıyla burada Hz. Musa'nın Tanrı olduğundan değil, yalnızca ağabeyi Harun'un onun sözlerini firavuna anlatmakla görevlendirildiğinden bahsedildiği söylenebilir. Ancak bizim için önemli olan nokta şudur: bu kelime çok net bir şekilde bir insanın bir

---

[48] Tanah, Mısırdan Çıkış 1-40, s. 56-101.

[49] Yeni Ahit, Matta 14/33; 16/16-17; 17/5, s. 1029, 1031, 1032; Markos, 1/1, 11; 9/7; Luka 1/32; 2/49; 3/21-22; 4/41; 8/28, Yuhanna, 1/14, 18, 34, 49; 2/16; 3/17-18, 36-37; 5/25, 36; 14/9-10; 15/23; 17/1, 20/30, s. 1052-1053, 1065, 1081, 1084-1085, 1087, 1095, 1125-1128, 1131, 1146-1147, 1149, 1155.

[50] Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 116; Nisa 171; Enam 101; Yunus 68; İsra 40; Kehf 2-4; Meryem 35, 90-91, 92; Enbiya 26; Müminun 91; Furkan 2; Saffat 151-152; Zümer 4; Zuhruf 81; Cin 3; İhlas 3, s. 17, 104, 139, 215, 285, 292, 306, 310, 323, 347, 358, 450, 457, 494, 571, 604.

[51] Robert Winston, *Tanrının Öyküsü, Tanrı mı İnsanı, İnsan mı Tanrıyı Yarattı?*, çev. Sinan Köseoğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 252-253

[52] Madeleine Biardeau, "The Yupa (The Sacrifial Post) in Hinduism", Asian Mythologies, ed. Yves Bonnefoy, trans. Wendy Doniger, University of Chicago Press, Chicago,1993, s. 37-39.

[53] Tanah, *Mısırdan Çıkış* 4/16, s. 59; 7/1, s. 62.

vasfını ifade etmek için kullanılmaktadır. Yeni Ahitte bulunan bir ifade insanoğluna atfedilen kudreti oldukça ileri bir seviyeye taşımaktadır: "…*İnsanoğlu Şabat gününün de Rabbi'dir.*"[54]

İnsanoğluna bu kadar kutsiyet hatta ulûhiyet atfedilmesi muhtemelen iki nedendendir: Öncelikle Tanah İsrailoğullarının ne kadar büyük bir kavim olduğunu vurgulamak ve isimlerini yüceltmek için yazılmış bir tarih kitabı gibidir. Yine Yeni Ahitteki dolayısıyla da Hıristiyanlıktaki teslis inancı ve Tanah'ta tanrıya insanî vasıfların yakıştırılması Musevîliğe ve Hıristiyanlığa karışan paganizm etkisiyle açıklanabilir. Tanahta Hz. Yakub yirmi yıl dayısı ve aynı zamanda kayınpederi olan Lavan'dan kaçarken karısı Rahel babasının putlarını da yanında götürür. Lavan arkalarından gider, yolda onlara yetişince kendine haber vermeksizin kaçmalarından ötürü damadına ve kızlarına sitem eder ve onların eşyaları arasında ilahlarını/putlarını arar[55] Yine Yakup ağabeyi Esav'dan uzaklaşıp kendine yerleşecek bir yer ararken Tanrı Yakup'a Beytel adlı yere gitmesini ve oraya yerleşip, bir tapınak inşa etmesini buyurur. Bu gelişmeden sonra Yakup yanındakilere yanlarındaki yabancı ilahları bırakmalarını söyler. Böylece maiyetindeki herkes ilahlarını ve kulaklarındaki küpelerini Yakup'a verir. Yakup'ta bunları bir fıstık ağacının altına gömer.[56] Görüleceği üzere her ne kadar Tanrı, Yakup'a bazı direktifler vererek onun, ailesinin ve hane halkının hayatlarını yönlendirmekte dahi olsa, onlar henüz putperestliği bırakmış değillerdir.

Görüleceği üzere tüm bu kıssalarda insan, Tanrı'nın ***protagonist*** (*birinci şahıs ya da eksen karakter*) karakteri karşısında konumlanan ***antagonist*** (*ana karakteri engellemekle ya da onunla mücadele etmekle yükümlü kişi*) bir karakter konumundadır.

Tüm Tanah boyunca kıssalarda hâkim unsur İsrailoğulları'dır. Bu anlamda söz konusu kıssaların yazımında tarihin temel unsurlarının bulunmasına yani insan, zaman, mekân ve neden-sonuç ilişkisi bağlamında bir metin ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aktarılan kıssalarda olaylar tüm ince ayrıntılarına kadar verilir. Tüm kahramanların kaç yıl yaşadıkları, ömürlerinin hangi devresinde hangi çocuklarının olduğuna kadar çok ayrıntılı bilgiler verilir. Tüm bu detaylı anlatımın nedeni temelde İsrailoğullarının tarihini yazmaktır. hakkıyla Okuyucusu için Tanah, ilahi bir metinden ziyade İsrailoğullarının tarihini anlatan hikâyeci geleneğe uygun olarak yazılmış bir kronik gibidir. Tanah'ta bahsi geçen pek çok peygamber hakkında Kuran'da da kıssalar var olmakla birlikte anlatılan hadiseler oldukça farklıdır. Kuran'daki kıssalarda yukarıda bahsi geçen peygamberlerden iffet sahibi, sabır sahibi, Allah'ın emir ve yasaklarından ayrılmayan insanlar olarak bahsedilir. Şahısların ayrıntılı doğum tarihlerine, anne-baba isimlerine, oğullarının, kızlarının, eşlerinin, gelinlerinin vb. ayrıntılı hayat hikâyelerine yer verilmez. İnsanoğlunun ölümlü/fâni bir varlık olduğu vurgulanır.[57] İnsanoğlunun iradesinin her şeyi yapmaya gücünün yetmeyeceği[58] zira en nihayetinde dünyanın bir imtihan alnı olduğu[59] sıklıkla vurgulanır.

Kuran kıssalarında hiçbir kavim yüceltilmez, insanlığın dillerindeki ve renklerindeki farklılıklar kavimler arasında herhangi bir üstünlüğe delalet etmekten ziyade Allah'ın mutlak yaratıcı olmasının bir delili olarak görülür.[60]

Eski ve Yeni Ahit kıssalardaki zaman kipleri incelendiğinde genel de dili geçmiş zaman kipi kullanılır. Kıssalarda Tanrı tarafından muhatap olarak kabul edilen kişilerin isimleri zikredilir. Hz. Musa, Yahya, Davud, Zekeriya ya da İsrailoğulları gibi böylece kıssaların muhatabı dolayısıyla kutsal kitabın muhatabının İsrailoğulları olduğuna işaret edilir. Kuran'daki kıssalarda da dili geçmiş zaman kipi kullanılır.

---

[54] Yeni Ahit, Matta 12/8; Markos 2/28; Luka 6/5, s. 1024, 1055, 1089.
[55] Tanah, Yaratılış 30/25-42; 31/1-55, s. 31-33.
[56] Tanah, Yaratılış 35/1-15, s. 36-37.
[57] Kur'ân-ı Kerîm, Nisa 78; Enbiya 35; Mü'minun 15; Ahzab 16, Zümer 30; Cuma 8; s. 89, 323, 341, 419, 460, 552.
[58] Kur'ân-ı Kerîm, Zümer 62-63, s. 464.
[59] Kur'ân-ı Kerîm, Ankebut 64; Rum 55; Casiye 24, Ahkaf 20; Mülk 2; s. 403, 409, 500, 503, 561.
[60] "O'nun delillerinden biri de, gökleri ve yeri yaratması, lisanlarınızın ve renklerinizin değişik olmasıdır. Şüphesiz bunda bilenler için (alınacak) dersler vardır." Kur'ân-ı Kerîm, Rum Suresi 22, s. 405; "*(Allah'ın emirlerini) onlara iyice açıklasın diye her peygamberi yalnız kendi kavminin diliyle gönderdik…*" Kur'ân-ı Kerîm, İbrahim Suresi, 4, s. 254.

Ancak her kıssa genel olarak bir ya da daha fazla mesaj cümlesine bağlanır. Bu cümlelerde gelecek ya da geniş zaman kipi kullanıldığı görülür. Muhatap olarak da "*düşünenler için ibretler vardır*" "*düşünmez misiniz*" vb. şeklindeki ifadelerle[61] kıssaların dolayısıyla mesajın muhatabının bir şahıs ya da kavim olmadığı aksine tüm insanlığın muhatap alındığı ifade edilir. Yine

Kur'ân-ı Kerîmde geçen kıssalardaki insan toplulukları ya Hz. Adem,[62] Hz. Nuh,[63] Hz. İlyas,[64] Hz. Eyub,[65] gibi kendilerine gönderilen peygamberlerle ya da Hicr halkı,[66] Medyen halkı,[67] gibi kavim isimleriyle anılmışlardır. Kuran'da zikri geçen kıssalarda bazı peygamberlerden ve ümmetlerinden bahsedilirken pek çoğundan da bahsedilmediği görülmektedir.[68] Bu anlamda bahsi geçen kıssalar seçme kıssalardır.[69] Dolayısıyla kıssaların anlatılmasından amaç; geçmişin tarih kurallarınca insanlara aktarılmasından ziyade inananlara bir öğüt vermek ve insanları doğru yola sevk etmektir.[70]

b-Zaman

Üç tek tanrılı dinin kutsal kitaplarında aktarılan kıssalarda ortak bir zaman anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Zira üçü de yaradılış hadisesini ve ilk insan Hz. Adem'in yaratılıp daha sonra da Havva'nın yaratılıp yasak meyveyi yemeleri sonunda dünyaya gönderilmelerini başlangıç olarak kabul ederler. Bu olay İncil'de geçmemekle birlikte Hıristiyanlar, Tanah'ı Eski Ahit olarak kabul ettiklerinden yaratılış hadisesi onlar tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle şu söylenebilir: Üç kutsal kitap içinde tarihin başlangıcı baş aktör olan insanın yaratılması ve mekân konumunda olan dünyaya indirilmeleriyle başlar. Yine bahsi geçen zaman kıyamet ile birlikte sona erecektir. Zira insanoğlu dünyaya bir imtihan için gönderilmiştir. Bu nedenle kıyamet günü bu zamanın sonuna işaret eder. Yaratılış ve kıyamet arasındaki zaman, insanlığın dünya üzerindeki macerasının sınırlarını belirlediğinden üç kutsal kitaptaki zaman algısının çizgisel bir zamanı ifade ettiği söylenebilir.

Üç kutsal kitaptaki zaman çizgisel olmakla birlikte kronolojik olmaktan uzaktır. Zira hadiselerin meydana gelme zamanları tam olarak verilmez. Ancak özellikle Tanah'da ve İncil'de kronolojik olmamakla birlikte ardışık bir zaman kurgusundan bahsedilebilir. Tanah'daki kıssalarda bahsi geçen şahısların hikâyeleri doğumlarından ölümlerine kadar anlatılır. Bir peygamberin dönemi hikâye edildikten sonra bir sonraki peygamberin hayatı anlatılmaya başlanır. Yeni Ahit, daha ziyade Hz. İsa'nın hayatı üzerine yoğunlaştığından kıssalar daha ziyade onun hayatı ile ilgilidir. Ancak bu kıssaların aktarımında da ardışık bir usul benimsendiği görülür. Üç kutsal kitapta da takvim anlayışına uygun bir zamana rastlanmaz. Aslında böyle olması da beklenmez. Zira bu gün dünya üzerinde en çok kullanılan takvimlerin başlangıcı hep bu dinlerle ilgilidir: "*Yahudi takvimi için Mısır'dan kaçış, Hristiyanlar için İsa'nın doğumu ve Müslümanlar için Muhammed'in Mekke'den Medine'ye hicreti.*"[71]

---

[61] Örnek olarak bk. "*Andolsun onların (geçmiş peygamberler ve ümmetlerin) kıssalarında akıl sahipleri için pek çok ibretler vardır.*" Kur'ân-ı Kerîm, Yusuf 111, s. 247.

[62] Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 30-38; Âl-i İmran 59; Nisa 1; Maide 27-31; Enam 2, Araf 19-27, 189; Hicr 26-43, İsra 60-65; Kehf 50-52; Tâ-Hâ 115-123; Müminun 12-14; Furkan 54; Rum 21, Secde 7-9; Fatır 11, Saffât 11, Sâd 71-83; Mü'mîn 67; Necm 32; Rahmân 14-15, s. 5-6, 56, 76, 111, 127, 151-152, 262-263, 287, 298, 319, 341, 363, 434, 445, 456, 474, 526, 530.

[63] Kur'ân-ı Kerîm, A'raf 59-64, Tevbe 70, Yunus 71-73, Hûd 25-49, 89; İbrahim 9; Hac 42; Mü'minun 23-30; Furkan 37; Şuârâ 105-122, Ankebût 14-15, Sâd 12; Mü'mîn 5; Kaf 12; Zâriyât 46; Necm 52; Kamer 9-16, Nuh 1-28, s. 157, 197, 216, 223-226, 255, 336, 342-343, 362, 370-371, 396-397, 452, 466, 517, 521, 527-528, 569-570.

[64] Kur'ân-ı Kerîm, E'âm 85, Sâffât 123, s. 137, 449.

[65] Kur'ân-ı Kerîm, Nisa 163; Enam 84; Enbiya 83-84; Sad 41-44, s. 103, 137, 328, 454-455.

[66] Hicr 80-84, s. 265.

[67] Kur'ân-ı Kerîm, Araf 85-95; Tevbe 70; Hûd 84-88, 95; Tâ-Hâ 40; Hac 42-44; Kasas 22-23, 45; Ankebut 36, s. 160-161, 197, 230-231, 313, 336, 387, 390, 399.

[68] Kur'ân-ı Kerîm, Nisa 163-165; Tâhâ 99-100, s. 103, 318.

[69] Kur'ân-ı Kerîm, Yusuf 3, s. 234.

[70] Kur'ân-ı Kerîm, Hud 120, s. 234.

[71] Michael Stanford, *Tarihin İncelenmesi İçin Bir Kılavuz*, çev. Can Cemgil, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2013, s. 298-299.

Kronolojik zamanın olmamasından dolayı Tanah'da ve Yeni Ahit'teki kıssalarda yaşamları anlatılan peygamberlerin doğumları, anne ve babaları hatta çok daha önceki cetleri, kendilerinden sonra gelen oğulları, yaptıkları savaşlar, mücadeleleri, başarıları ya da başarısızlıkları ardışık denilebilecek şekilde bir biri ardınca anlatılır. Kıssalarda bahsi geçen kişi hakkında doğumundan ölümüne kadar devam eden bir anlatım şekli benimsenmiştir. Tanah'ı ve Yeni Ahit'i okuyan bir kişi adeta bir kronik okuyormuş hissine kapılır ki daha önce de bahsedildiği üzere esasen Tanah, temelde İsrail oğullarının tarihini anlatmak ve isimlerini yüceltmek amacıyla yazılmıştır. Amaç doğrultusunda da okuyanda güçlü bir zaman duygusu uyandırmak amacıyla belirli tarihlere özellikle vurgu yapıldığı görülür. Buna rağmen bahsi geçen kıssaların tam olarak ne zaman meydana geldiğine dair bir açıklama yapılmadığı görülmektedir. Zaten böyle bir şeyin olması da mümkün değildir. Zira hali hazırda dünya üzerinde kullanılan ayın ve güneşin hareketlerine temel alınarak yapılan takvimler bu kıssalarda anlatılan bazı hadiseler temel alınarak başlatılmıştır.

Tanah'ta, Yakub'un, Tanrı ile güreşme hadisesi anlatıldıktan sonra, mücadele sırasında Tanrı Yakub'a üstün gelemeyince omzu ile Yakub'un uyluk kemiğine serçe vurduğu ifade edilir. Bu darbeden sonra Yakub'un uyluk kemiği yerinden çıkar. Bundan dolayı İsrailoğulları uyluk kemiğinin üst bölgesi bu hadise nedeniyle kutsal kabul edilmiştir. Daha sonra Tanah'ta şöyle bir ibare geçer: "*Yakub Peniel'den ayrılırken güneş doğdu. Uyluğundan ötürü aksıyordu. Bu nedenle İsrailliler bu gün bile uyluk kemiğinin üzerindeki siniri yemezler. Çünkü Yakub'un uyluk kemiğinin üzerindeki sinire çarpılmıştı.*"[72] Yine Yakub'la ilgili olarak karısı Rahel ölümüyle ilgili olarak şu satırlara yer verilir: "*Yakub Rahel'in mezarına bir taş dikti. Bu mezar taşı bugüne kadar kaldı.*"[73] Benzer bir anlatıma Hz. Musa'dan sonra İsrailoğullarının önderi olan Yeşu dönemi hikâye edilirken verilmektedir. Hz. Musa zamanında Tanrı, İsrailoğullarına vaat edilen toprakları ele geçirdiklerinde onların ülkelerini yakıp yıkmalarını, halklarını da katletmelerini buyurmuştur. Givon bölgesinde yaşayan Hivlilerin önde gelenleri Eriha ve Ay kentlerine Yeşu önderliğindeki İsrailoğullarının yaptıkları katliamı duyunca kendi akıbetlerinin de aynı olmaması adına, ayaklarına eskimiş çarıklar giyip, eşeklerine yıpranmış heybeler asıp, heybelerin içerisine de yırtık yamalı şarap tulumları ve küflenmiş yiyecekler doldururlar. Bu vaziyette Yeşu'nun ve İsrailoğullarının önüne gelerek İsrail Tanrısı RAB'ın adını duyduklarını ve ona ve halkına tabi olmak, İsrailoğulları ile anlaşma yapmak istediklerini söylerler. Amaçlarını gerçekleştirmek için çok uzak memleketlerden geldiklerini ifade ederler. Yeşu ve İsrailoğulları Hivlilerin önderlerine inanarak onları öldürmeyeceklerine ve aralarında barış olacağına dair söz verirler. Ancak bir müddet sonra Givon bölgesinin oldukça yakın bir yer olduğu anlaşılınca ve Hivlilerin hileyle İsrailoğullarını kandırdıkları anlaşılır ve Yeşu onları lanetler. Hivliler köleleştirilir ve Tanrının tapınağına odun kesmek-su çekmekle görevlendirilir. Tanah bu olayı hikaye ettikten sonra şu sözlere yer verir: "*Bu gün de bu işi yapıyorlar.*"[74] Görüleceği üzere İsrailoğullarına dair Tanah'ta anlatılan hikâyelerde sık sık geçmiş ile hâl arasında bir bağ kurulur. Böylece okuyucuda bir geçmiş duygusu uyandırılmakla birlikte bir yandan da anlatılan hikâyenin hâl olarak kabul edilen zamanda yazıldığı da ifade edilmiş olur. Metnin geneline hâkim olan zaman kipi "dili geçmiş zaman" olduğu göz önünde bulundurulursa yani; genelde "yaptı, etti" gibi doğrudan anlatılan zamanın hikâyenin geçmişte kaldığı ifade edilir. Bu anlamda Tanah, okuyucusuna kutsal bir metinden ziyade İsrailoğullarının tarihinin pragmatist bir anlatısını sunan bir kronik tadı verir.

Kuran'daki kıssalarda ise söz konusu şahısların hayat hikâyelerinden kesitlerde sunulsa da kronolojik bir seyir göze çarpmaz. Daha ziyade ilgili konu işlenirken yeri geldiği ölçüde kıssalara ve kıssalarda bahsi geçen şahıslara yer verilir. Bu anlamda verilmek istenen mesaj Kuran'da şahıslardan daha ön plandadır. Bu noktada şu tespiti yapmak gerekir ki Tanah'taki ve Yeni Ahit'teki kıssalarda ardışık bir anlatım, Kuran'daki kıssalarda ise analitik bir anlatım tekniği göze çarpmaktadır.

Kıssalar aktarılırken kronolojik bir anlatım yapılmaz. Hatta edebiyatta ve sinemada *flashback* ya da *geriye dönüş* olarak adlandırılan bir anlatımın benimsendiği söylenebilir. Örneğin Hz. Musa Firavun'a tebliği için görevlendirilir, konum itibariyle Firavun bir kraldır, devrin en büyük gücünü temsil ederken Hz. Musa sıradan bir insandır. Musa ise sırdan bir insandır. Musa'nın dili tutuktur. İyi bir

[72] Tanah, Yaratılış 32/22-31, s. 34.
[73] Tanah, Yaratılış 35/16-19, s. 37.
[74] Tanah, Yeşu, 9/1-27, s. 232-233.

hatip değildir. Nasıl olurda bir krala geçmişin inançlarına, geleneklere kafa tutabilir. Hz. Musa, Allah'a yakararak kendisine görevinde yardımcı olmasını ister. Bundan dolayı kardeşi Harun Allah tarafından kendisine vezir/yardımcı olarak görevlendirilir. Bu noktada kıssa ani bir geri dönüşle Hz. Musa'nın doğduğunda Firavunun emri hilafına öldürülmeyip nehre bırakılmasına değinilir. Hz. Musa, doğduğu sırada Firavun, İsrailoğullarının erkek çocuklarının doğduktan hemen sonra öldürülmelerini emretmiştir. Hz. Musa doğduğunda Allah, Hz. Musa'nın annesine bebeği bir sandığın içerisinde Nil nehrine bırakmasını emreder. Sandık ve içerisindeki bebek Nil kenarında gezinen Firavun ve eşi Asiye tarafından bulunur. Allah'ın inayeti sonucu, Firavun ve eşi bu bebeğe karşı şefkat duygusu beslerler, kendi saraylarında bebeğin büyümesini sağlarlar. Yine Allah'ın inayetiyle Hz. Musa'nın annesi bebeğe sütanne olarak Firavun'un sarayında bakar. Kıssanın bu kısmı yani Hz. Musa'nın doğumu ve Nil'e bırakılma hadisesi hikâye edildikten sonra kıssa tekrar kaldığı yerden devam eder.[75] Görüleceği üzere Allah Firavun'un huzuruna çıkmaktan endişe eden Hz. Musa örneğinde yegâne esirgeyen ve muhafaza edenin kendisi olduğunu ifade eder. Zira O, ilerideki en önemli düşmanının sarayını küçük bir bebek için güvenli bir sığınak yaptığı gibi Hicret hadisesinde olduğu üzere bir örümcek ağını Hz. Muhammed'i ve Hz. Ebubekir'i arayan müşriklerin gözüne perde de yapabilecek kudrettedir.

c-Mekan

Eski ve Yeni Ahitte aktarılan kıssalarda kıssanın geçtiği yerler hakkında Mısır, Hitit,[76] Kenan Ülkesi,[77] Aden,[78] Sayda[79] Gerar,[80] Gazze,[81] Sodom,[82] Gomora,[83] Adma[84] ve Sevoyim,[85] Lübnan,[86] Ur Kenti,[87] Harran,[88] Hevron,[89] Paddan-Aram,[90] Efrat,[91] Şekem Kenti,[92] Beytel,[93] Kadeş,[94] Amor,[95] Periz,[96] Hiv[97] ve Yevus,[98] Girgaş,[99] Keniz,[100] Kadnom,[101] Misrefot-Mayim,[102] Mispe Vadisi[103] vb gibi daha birçok yer adı söz konusu kıssalarda zikredilir. Burada verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere kıssaların geçtiği mekanların isimlerinin ülke isimlerinden şehirlere, hatta vadilere kadar ayrıntılı olarak aktarıldığı

---

75 Kur'ân-ı Kerîm, Tâ-Hâ 37-79, s. 312-316.
76 Tanah, Yaratılış 15/18-21; Mısırdan Çıkış 3/8, 17; 13/5; 23/23; 33/2-3; 34/11; Yeşu 1/4, s. 14, 58-59, 69, 81, 92-93, 225.
77 Tanah, Yaradılış 10/19; 11/31; 12/5; 13/12; 16/3; 23/2; 31/18; 33/18; 35/6; 36/6; 42/5, s. 9, 11-12, 14, 21, 32, 35, 36-37, 44.
78 Tanah, Yaratılış 2/8; 2/10; 2/15; 3/23; 3/24; 4/16, s. 3-5.
79 Tanah, Yaratılış 10/19; 49/13, s. 9, 53.
80 Tanah, Yaratılış 10/19; 20/1-2; 26/1, 6, 17, 20, 26; II. Tarihler 14/13, s. 9, 18, 25-26, 471.
81 Tanah, Yaratılış 10/19; Yasanın Tekrarı 2/23, Yeşu 10/41; 11/22; 13/3; 15/47; Hakimler 1/18; 6/4, s. 9, 184, 235-237, 240, 252, 257-258.
82 Tanah, Yaradılış 10/19; 13/10; 14/2, 8-9, 10-12; 18/16, 20, 22, 26, s. 9, 12, 16.
83 Tanah, Yaratılış 10/19; 18/20, s. 9, 16.
84 Tanah, Yaratılış 10/19; 14/2; 8-9; Yasanın Tekrarı 29/23; Hoşea 11/8, s. 9, 12, 216.
85 Tanah, Yaratılış 10/19; 14/2; 8-9, Yasanın Tekrarı 29/23; I. Samuel 13/18, s. 9, 12, 216, 298.
86 Tanah, Yasanın Tekrarı 1/7; 3/25; 11/24; Yeşu 1/4; 11/16-17; 12/7-8; 13/5, s. 183, 187, 196-197, 225, 236-237.
87 Tanah, Yaradılış 11/31, 12/5; 13/12, s. 11-12.
88 Tanah, Yaradılış 11/31; 12/5, s. 11.
89 Tanah, Yaradılış 23/2, s. 21.
90 Tanah, Yaradılış, 33/18; 48/7, s. 35, 52.
91 Tanah, Yaradılış, 48/7, s. 52.
92 Tanah, Yaradılış, 33/18, s. 35.
93 Tanah, Yaradılış, 35/6, s. 36.
94 Tanah, Yaradılış, 14/7, s. 12.
95 Tanah, Mısırdan Çıkış 3/8; 3/17; 15/18-21, s. 58-59, 72.
96 Tanah, Mısırdan Çıkış 3/8; 3/17; 15/18-21, s. 58-59, 72.
97 Tanah, Mısırdan Çıkış 3/8; 3/17; 23/23; 33/2-3, s. 58-59, 81, 92.
98 Tanah, Mısırdan Çıkış 3/8; 3/17; 15/18-21; 23/23; 33/2-3, s. 58-59, 81, 92.
99 Tanah, Yaradılış, 15/18-21, s.14.
100 Tanah, Mısırdan Çıkış 15/18-21, s. 14.
101 Tanah, Mısırdan Çıkış 5/18-21, s. 14.
102 Tanah, Yeşu 11/8, s. 236.
103 Tanah, Yeşu 11/8, s. 236.

görülür. Ancak söz konusu mekânların bazılarının günümüzde nereye tekabül ettiği bilinmemektedir. Kur'ân-ı Kerîm'de ise kıssalarda bahsi geçen mekânların çok daha genel adlandırmalarla ifade edildiği görülmektedir. Örneğin Mısır,[104] Babil,[105] Medeyen,[106] Tuvâ,[107] Tûr-ı Sina,[108] gibi bazı yer isimleri açıktan zikredilirken genelde ilgili peygamberin, ümmetin ya da kavmin adlarının ifade edilmekle yetinildiği görülmektedir.

d-İlliyet Prensibi (Neden-Sonuç İlişkisi)

Eski ve Yeni Ahitte aktarılan kıssalar neden-sonuç ilişkisi bağlamında ele alındığında ya da kıssalar neticeleri/değerlendirmeleri bakımından incelenecek olursa genel olarak bir değerlendirmeden ziyade olay aktarımının daha ön planda olduğu gözlemlenir. Örneğin Nuh Tufanı hikâye edilirken Tanrı'nın insanoğlunu yaratmaktan dolayı pişman olduğu insanların kötülüklerine son vermek için de bir tufanla günahkârları cezalandırdığı ifade edilmekle yetinilir. Hâlbuki Kuran'da Hz. Nuh'un kavminin ona tabi olmaması nedeniyle helak edildiği ifade edilir. [109] Hz. Lut'un kıssası anlatıldıktan sonra bu kavmin Allah'ın helal kıldığı dairenin dışına çıkmaları sonucunda şehvet düşkünlükleri nedeniyle helak edildikleri belirtilir.[110] Ad Kavmi inşa ettikleri İrem bağlarının, şehirlerindeki yüksek ve gösterişli binalarının kendilerini kurtaracağı zehabına kapılmışlardır. Başarıları kendilerinde kibre neden olmuş neticede de kibirlerinin kurbanı olmuşlardır.[111] Semud Kavmi kendilerine gönderilen bir dişi deveyi Allah'ın emri hilafına keserek yemişlerdir. Semud Kavmi aç gözlülük göstermiş ve bu günahlarının cezasını helak olarak ödemişlerdir. Meyden ailesi ölçü ve tartıda hile yapmışlar,[112] İsrailoğulları kavmi üstünlük iddialarıyla taassup, inatlarının cezasını çekmişlerdir.[113] Hz. Yusuf, kıssasında Yusuf iffeti, adaleti, bağışlamayı simgelerken, Hz. Yusuf'un kardeşleri hırsı, kini, Yusuf'un ev sahibin karısı şehveti temsil eder.[114] Tüm bu kıssalarda da görüleceği üzere bahsi geçen kavimlerin ve peygamberlerin kıssaları anlatılırken esas itibariyle şahıslardan ziyade bir mesajın ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu anlamda Kur'ân-ı Kerîm'deki kıssalarda hemen her kıssa bir neticeye bağlanmaktadır. Tanah'taki ve Yeni Ahit'teki kıssalarda ise hikâyeci bir anlatımın benimsendiği olayların seyir sırasına göre aktarılmıştır. Gerek Tanah'ta gerekse Yeni Ahit'te hadiseler hikâye edildikten sonra genel itibariyle bir neden sonuç ilişkisi kurulur. Üç kutsal kitaptaki kıssalar tarihin dört unsuru bakımından benzerlik ve farklılık olarak kıyaslamaya tabi tutulduğunda en fazla ortak noktanın illiyet prensibi alanında bulunduğu söylenebilir.

Sonuç

Üç kutsal kitaptaki kıssalar insan, zaman, mekân ve illiyet ilişkisi bağlamında incelendiğinde insan, zaman ve mekân unsurunun en ayrıntılı verildiği kitabın Tanah olduğu görülür. Tanah'ta kıssalarda ismi zikredilen şahıslara dair verilen bilgiler, doğumlarından, anne baba isimlerine, eşlerine,

---

[104] Kur'ân-ı Kerîm, Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 61, Yunus 87, Yusuf 21, 56, 99, Kasas 4, s. 217, 236, 241, 246, 384.
[105] Kur'ân-ı Kerîm, Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 102, s. 15.
[106] Kur'ân-ı Kerîm, Kur'ân-ı Kerîm, Kasas 22-23, 45, s. 387, 390.
[107]Kur'ân-ı Kerîm, Tâ Hâ 12; Naziât 16, s. 311, 583.
[108] Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 63, 93; Meryem 52, Tâ Hâd 80.
[109] Kur'ân-ı Kerîm, A'raf 59-64, Tevbe 70, Yunus 71-73, Hûd 25-49, 89; İbrahim 9; Hac 42; Mü'minun 23-30; Furkan 37; Şuârâ 105-122, Ankebût 14-15, Sâd 12; Mü'mîn 5; Kaf 12; Zâriyât 46; Necm 52; Kamer 9-16, Nuh 1-28, s. 157, 197, 216, 223-226, 255, 336, 342-343, 362, 370-371, 396-397, 452, 466, 517, 521, 527-528, 569-570.
[110] Kur'ân-ı Kerîm, A'raf 80-84; Hûd 70-89; Hicr 59-77; Enbiyâ 71-75; Hac 43; Şuarâ 160-175; Neml 54-66; Sâffât 133-138; Sâd 13; Kâf 13; Kamer 32-39, s. 159-160, 228-231, 264-265, 326-327, 326, 373, 380-382, 450, 452, 517, 529.
[111] Kur'ân-ı Kerîm, A'raf 65-72; Tevbe 70; Hûd 50-60; İbrahim 9; Hac 42; Furkan 21-26; Kaf 13; Necm 50; Kamer 18-21; Hâkka 4-6; Fecr 6, s. 157-158, 197, 226-227, 255, 336, 361, 517, 527-528, 565, 592.
[112] Kur'ân-ı Kerîm, A'raf 73-79; Tevbe 70; Hûd 61-68, 89; İbrahim 9; Hac 42; Furkan 38; Şuarâ 141-159; Neml 45-53; Ankebut 38; Sâd 13; Mü'min 31; Fusillet 13-17; Kaf 12; Zâriyât 43-45; Necm 51; Kamer 23-31; Hâkka 4-5; Bürûc 18; Şems 11-15, s. 158-159, 197, 227-228, 231, 255, 336, 362, 372, 380, 399, 452, 469, 477, 517, 519, 527, 528-529, 565, 590, 594.
[113] Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 44-93, 246-248; Nisâ 153, 164; Mâide 20-26; A'râf 103-157, 159-172; Yunus 75-93; İbrahim 5-8; Tâ-Hâ 25-35, 90-91; Mü'minûn 44-49; Şuarâ 10-61; Neml 7-14; Kasas 3-42, 76; Sâffât 114-122; Mü'min 23-45, 53; Duhân 17-37; Zuhrûf 46-56; Zâriyât 38-42; Saff 5; Nâziât 15-26, s. 6-13, 39, 101, 103, 110-111, 162-172,216-218, 254-255, 312, 317, 344, 366-369, 376-377, 384-389, 449-468-471, 491-492, 495-496, 521, 550, 583.
[114] Kur'ân-ı Kerîm, Yusuf 4-102, s. 234-246.

çocuklarına, hatta bazen hizmetçilerine varana kadar ayrıntılı bir şekilde anlatılır. Söz konusu insanlar duyguları, tutkuları, pişmanlıkları, günahları, kötülükleri ve iyilikleriyle ile birlikte hikâye edilir. Ancak tüm bu kıssalarda ön plana konulan yegâne topluluk İsrailoğullarıdır. Bundan dolayıdır ki Tanah'ı okuyan bir şahıs, kutsal bir kitaptan ziyade İsrailoğullarının tarihinin pragmatist bakış açısıyla hikâyeci tarzda yazılmış bir kroniğini okuduğu kanaatine varır.

Yeni Ahit'teki kıssalarda Hz. İsa ve havarileri dışında çok fazla insan unsuruna rastlanmaz. Hz. İsa dışında kıssalarda ismi zikredilen şahısların ayrıntılı hayat hikâyelerine yer verilmez. Kur'ân-ı Kerîm'deki kıssalarda pek çok peygamberin, kavmin ismi zikredilmekle birlikte bu peygamberler ve kavimler hakkında Tanah'taki kadar ayrıntılı bir anlatım olmadı görülmektedir.

Tanah'taki kıssalarda isimleri zikredilen mekânlar Yeni Ahit'teki ve Kur'ân-ı Kerîm'deki kıssalara göre oldukça ayrıntılıdır. Yeni Ahit'teki kıssalarda daha ziyade Kur'ân-ı Kerîm'de genellikle şehir isimi verildiği bazen bir dağın ya da Kâbe gibi bir yapının ismini verilmesi dışında ayrıntılı olarak mekân isimleri verilmez. Ancak Tanah'ta bazen bir vadinin, mağaranın hatta bir kuyunun ismine varıncaya kadar ayrıntılı bir anlatım yapılır. Hatta İsrailoğullarına vaat edilen topraklar ya da bu toprakların on iki boy arasında nasıl paylaşılacağı konusunun işlendiği satırlarda, adeta kadastro ilmi gereğince arazi ayrımın en ufak ayrıntısına kadar değinilir.

Üç kutsal kitaptaki kıssalarda zaman mefhumunun en fazla vurgulandığı kitap Tanah'tır. Kıssalarda geçen hadiselerin gerçekleşme zamanı gün ay ve yıl olarak verilmemekle birlikte geçmiş ve hâli bir birine bağlayan cümleler vasıtasıyla bir hadisenin gerçekleşme zamanı ifade edilir. Şahısların kaç yıl yaşadığı, kaç yaşında hangi çocuklarının dünyaya geldiği gibi bilgiler verilir. Olaylar ardışık olarak bir biri sırasınca aktarılır. Tanah kıssalarda takvimî olmamakla birlikte bir zaman kavramının varlığından bahsedilebilir. Yeni Ahit'teki ve Kur'ân-ı Kerîm'deki kıssalarda ise çoğu kez hadisenin ne zaman gerçekleştiği hiç belirtilmez.

Üç kutsal kitap içerisindeki kıssalarda da genel olarak hadiselerin aktarımında neden-sonuç ilişkisine değinildiği göze çarpmaktadır.

Kaynakça

Rabinovitz, Louis İsaac; "Torah", *Encyclopedia Judaica (Second Edition)*, XX, ed. Fred Skolnik, Exe. Ed. Michael Berenbaum, Thomson Gale Publishing, Detroit-New York-San Francisco-New Haven-Conn-Waterville-Maine-London, 2007, s. 39.

Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli, (Kısaltma: Kur'ân-ı Kerîm), hzl. Hayrettin Karaman vd., Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2015.

Ciceronis, Marcus Tullius, *Ad Qintum Fratrem Dialogi Tires de Oratore*, ed. James Luce Kingsley, Novi Porte Publisher, Basım yeri yok 1839.

İbn Haldun, *Mukaddime*, I, hzl. Süleyman Uludağ, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2007.

Kutsal Kitap, Eski ve Yeni Antlaşma (Tevrat, Zebur, İncil) Yeni Çeviri, (Kısaltma: Eski Ahit Tanah olarak, Yeni Ahit kısmı da Yeni Ahit olarak kısaltılmıştır), Kitab-ı Mukaddes Şirketi Yayınları, İstanbul, 2014.

Ölü Deniz Parşömenleri-Kumran Yazıtları, hzl.Geza Vermes, çev. Nurfer Çelebioğlu, Nokta Kitap, İstanbul, 2005.

Stanford, Michael, *Tarihin İncelenmesi İçin Bir Kılavuz*, çev. Can Cemgil, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2013.

Biardeau, Madeleine, "The Yupa (The Sacrifial Post) in Hinduism", *Asian Mythologies*, ed. Yves Bonnefoy, trans. Wendy Doniger, University of Chicago Press, Chicago,1993, s. 37-39.

Winston, Robert; *Tanrının Öyküsü, Tanrı mı İnsanı, İnsan mı Tanrıyı Yarattı?*, çev. Sinan Köseoğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

Graves, Robert -Raphael Patai, *İbrani Mitleri, Tekvin-Yaratılış Kitabı*, hzl. Ömer F. Oyal, çev. Uğur Akpur, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

İdris Peygamber'in İki Kitabı-Hz. İdris'in Kitabı, çev. Richard Laurance-Robert H. Charles, çev. Oğuz Eser, İdil Yayıncılık, İstanbul, 2012.

Peygamber Enok'un Kitabı, çev. Günyüz Keskin, Hermes Yayınları, İstanbul, 2016. *İdris Peygamber'in İki Kitabı-Hz. İdris'in Sırlar Kitabı*, çev. Rutherford H. Platt, çev. Oğuz Eser, İdil Yayıncılık, İstanbul, 2012.

Hanok'un Gizemleri-Baruh'un Kıyameti, çev. Damla Saydam Çizme, CBN Yayıncılık, İstanbul, 2013.

Traverso, Enzo, *Geçmişi Kullanma Klavuzu, Tarih, Bellek, Politika*, çev. Işık Ergüden, Versus Yayınları, İstanbul, 2009.

Tarihçilerin Kutbu "Halil İnalcık Kitabı" Bağlamında; Halil İnalcık'ın Türk Tarih Anlayışı Ve Eğitimine Bakışı, Teklif Ve Uyarılar

Nejdet Gök
Necmettin Erbakan Üniversitesi, ngok46@yahoo.com.tr

Ayşe Sümeyye GÖK
MEB öğretmen, Selçuk Üniversitesi Master Öğrencisi, asumeyye90@hotmail.com

Özet

Tarihçilerin Kutbu veya Şeyhü'l-Müverrihin (tarihçilerin şeyhi) gibi lakablarla ünlenen asırlık çınar, yaşayan tarihçimiz Halil İnalcık, kuşkusuz sadece Osmanlı tarihi tarihçiliği alanında değil, genel olarak Türk tarihi, tarihçiliği, tarih eğitimi ve metodolojisi alanında yurt içi ve yurt dışında yeni bir çığır açmış, kendine özgü ekol oluşturmuş bir tarihçimizdir.

F. Braudel tarih okulunun Prof.Ömer Lütfi Barkan'la birlikte Türkiye'deki en önemli temsilcisi olan Halil İnalcık; Türkiyedeki sosyal tarih çalışmalarının öncüsü olan Prof.Fuat Köprülü'nün de asistanıdır. Arşiv temelli bir tarihçi olarak, Türkiye'de modern tarih çalışmaları ve eğitimine önemli katkılarda bulunmuştur. Ayrıca tarih ve soyoloji arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş, ancak her iki bilim dalının ayrıldıkları noktaları açık bir biçimde belirtmiştir. Ona göre; Gerçeğe ancak belge ve bulgulara dayanan tutarlı yorum ve değerlendirmelerle ulaşılabilir. O nedenle arşiv vesikalarını esas kabül eden ve ona göre sonuçlara ulaşmaya çalışan; Ahmet Refik, Fuat Köprülü, Ömer Lütfi Barkan, İ.H.Uzunçarşılı gibi yerli, Paul Wittek, Menage, F. Kraelitz gibi yabancı bilim adamlarını takdir eder, model gösterir ancak hata ve eksikliklerine de dikkat çeker.

Halil İnalcık'ın tarihçilik konusundaki ayrıntılı düşüncelerini bize aktaran kitaplardan birisi de "Tarihçilerin Kutbu-Halil İnalcık Kitabı" dır. Biz bu tebliğimizde sözkonusu hatırat kitabını esas alarak; Halil İnalcık'ın Tarih anlayışı, yazımı ve eğitimine bakışı, teklif ve uyarıları üzerinde duracağız.

Anahtar kelimeler: Halil İnalcık, Türk tarihciliği, F.Braudel, Fuat Köprülü, tarihçilerin kutbu

Halil İnalcık's approach to Turkish history and history education, his recommendations and warnings based on the book "Tarihcilerin Kutbu – Halil İnalcık"

Abstract

centenarians, our great historian, Halil İnalcık, regarded as Tarihcilerin Kutbu (the Lead of Historians) or the Sheik of Historians is a pioneer both in national and international levels not only in the area of Ottoman History but also in the areas of general Turkish history, history education and methodology.

Halil İnalcık, along with Prof. Ömer Lütfi Barkan, is the most important representer of F. Braudel history school. He is also assistant of Prof.Fuat Köprülü who led social history studies in Turkey. He has significantly contributed to modern history studies as an archive based historian. He has also indicated the relationship between history and sociology while clearly pointing out where the two differ. From his perspective, the truth is only reachable by objective evaluations and interpretations of the documents and findings. Therefore, he appreciates Turkish historians Ahmet Refik, Fuat Köprülü, Ömer Lütfi Barkan, İ.H.Uzunçarşılı besides international ones such as Paul Wittek, Menage and F. Kraelitz. He also points out these historians' mistakes and shortcomings.

The book entitled "Tarihcilerin Kutbu-Halil Inalcik" enlightens us about Halil İnalcık's detailed view and thoughts on history. In this paper, we will focus on Halil İnalcık's perspective on history writing and education as well as his recommendations and warnings based on this memoir book.

Key Words: Halil İnalcık, Turkish historiography, F.Braudel, Fuat Köprülü, Tarihçilerin Kutbu (the Lead of Historians)

Giriş

Halil İnalcık[115] bildirinin konusu olan Tarihçilerin Kutbu adlı eserinde kendisine sorulan sorular çerçevesinde birçok konuda, gelecek nesillere ışık tutacak noktalara işaret eder. Açıklığa kavuşturduğu ilk husus sahip olduğu misyondur ve bunu şu ifadelerle açıklar:

"Benim bütün emelim, Osmanlı tarihini gerçek bir tarih olarak yazmak. Bilhassa Osmanlı tarihinin batı literatüründe çok çarpıtıldığını, genellikle Türk tarihinin ve Türklerin düşmanca küçümsendiğini gördüğüm için son amacım, türk tarihinin hakikatlerini batılılara kabul ettirmek. Bende vatan sevgisiyle hakikat sevgisi birleşmiş, Batıda hala haçlı ruhu sürüp geliyor. AB dolayısı ile yapılan beyanlara ve dayatmalara bakınız.

Neden, efendi olmuşuz. Bugün de var. Sıradan bir Batılının Türk hakkında çok olumsuz fikirleri vardır. Sözde AB'ye gireceğiz ya, Türkler için anket yapılıyor, çok olumsuz fikirler ortaya çıkıyor. Ben hayatımla, yatışım kalkışımla daima inandığım o büyük misyona uygun hareket ederim."

Bir diğer nokta ise Atatürk devri ve Milli Türk Tarih tezidir. Bu konuda olumlu ve olumsuz bazı değerlendirmelerde bulunur. O günün şartlarında, olağanüstü durumlarda alınan bazı kararları çok garip bulmaz ancak bilimsel yaklaşımın bu arizi ve özel bakış olmadığını da vurgular.Daha sonra;1968'lerde öğrenci olayları sırasındaki anılarından bahsederken o günün Türkiyesinde hakim olan iki farklı tarih anlayışına dikkat çeker. O günün çok sıkıntılı siyasi olaylarını anlatırken sık sık derslerin militan öğrenciler tarafından basıldığını, kontrolün tamamen öğrencilerin eline geçtiğini işaret eder ve siyasal bilgiler fakültesinde ders veren bir öğretim üyesi olarak bazı hususlarda tarihe ilginç notlar düşer. Sağcı ve solcu şeklinde ayrılan grupların Tarih felsefesi ve bilinci de farklıdır. Ancak İnalcık, o günlerden beri sivri uçlarda yer almamış bir akademisyen olarak bilim adamı kimliğini öne çıkararak kendi ifadesiyle liberal bir çizgide hareket etmiştir. Hatta dönemin meşhur profesörlerinden Tarık Zafer Tunaya kendisini eleştirerek: *"Yahu ben seni anlayamıyorum, sen solcu musun sağcı mısın?"*demiştir. İnalcık yıllar sonra bu hatırat kitabında Tunaya'nın bu çıkışını o günün

---

[115] Bu yazının hazırlandığı günlerde Halil İnalcık hocamız henüz hayatta idi. Hastanede tedavisi devam ediyordu. 25 Temmuz 2016 günü kendisini kaybettik. Rahmet ve saygı ile anıyoruz.

şartlarında çok da haksız bulmaz; ancak bir sosyal tarihçinin olaylara objektif olarak bakabilmesinin yolunun da ideolojik saplantılardan kurtulmak olduğunu vurgular.

ATÜT (Asya Tipi Üretim Tarzı) ve İnalcık

Bir tarafta Türk İslam sentezi fikri etrafında toplanan tarihçiler, öte tarafta temelini Marx'ın Asya İmparatorluklarının sosyal yapılarını inceleyen kitabı Grundriss'in 1950lerde yayınlanmasıyla ortaya çıkan Asya tipi üretim tarzı(ATÜT) yorumu etrafında birleşen tarihçiler vardır. İkinci grubun başında da Sencer Divitçioğlu vardır.

İnalcık'a göre bunlar da sosyal meseleleri inceledikleri için Ömer Lütfi Barkan'ın yayınlarını okuyor, tarihi gelişmeyi belirlemeye çalışıyorlar; Türkiye'nin geri kalmışlığı, sosyal eşitsizliği, meselelerin kökleri araştırmadan teoriye bağlanıyor. Sonunda bu gruptan bazıları Barkanın ve İnalcık'ın Sosyal-Ekonomik araştırmalarına dönmek zorunda kalmışlardır. Özellikle Divitçioğlu ve Küçükömer, Barkan ve İnalcık'ın Osmanlı Sosyal Tarihi üzerindeki araştırmalarını kullanarak kendilerince bir yoruma ulaşmışlar ve Osmanlı İmparatorluğunun da ATÜT tipi bir devlet olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ancak Barkan'ın da İnalcık'ın da yazılarında Köy ile Şehir arasındaki ilişki Osmanlı Düzeninde çok daha farklıdır.

Türk-İslam Sentezi

İnalcık'a göre Türk İslam Sentezi hareketi, yerli,siyasi-sosyal kaygıdan kaynaklanıyordu. "Sovyetlerin Egemenliğine götüren Kominizm, Türkiye için çok tehlikeli bir cereyandır. Türk Devletinin temellerini tehlikeye sokar, Rusyanın bir uydusu oluruz; Bulgaristan,Yugoslavya gibi..."diyorlardı. Tabi bu milli bir tepkiydi.

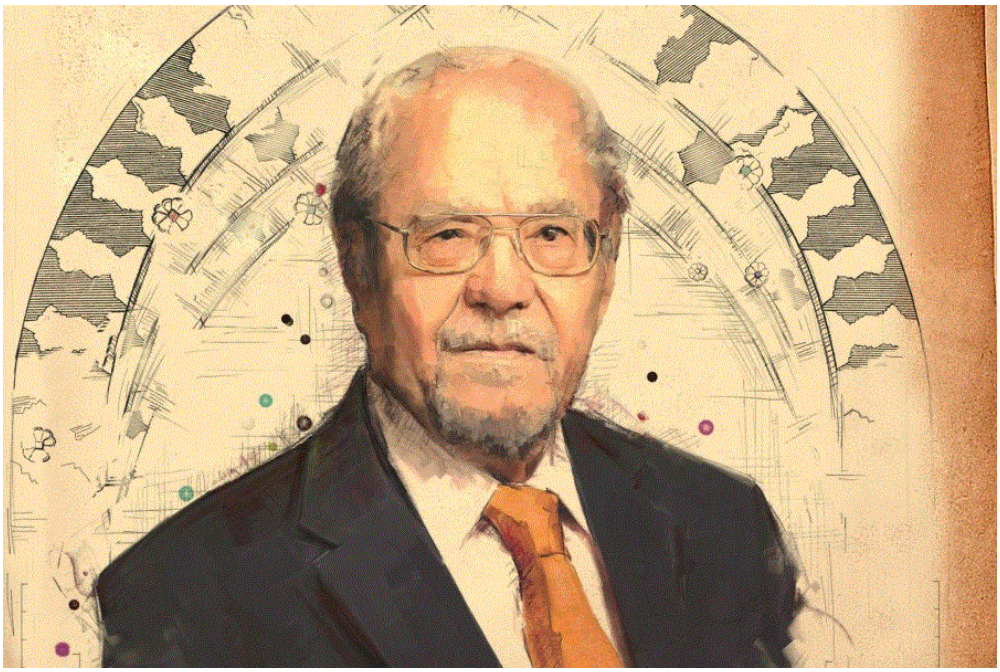
Orta Asyadan gelen Türk halkının tarihi gelenekleri Türk Milletini oluşturan değerlerdir. Elbette bunlardan vazgeçilemez. Orta Asya Yesevilik İslamiyeti, Alplik ve Gaza, Anadolu Selçuklu Sentezi Türk milletini millet yapan temellerdir. Hareketin başında olanlar da dilci, tarihçi, hukukçu ve sosyologlardı: Ali Fuat Başgil, Mümtaz Turhan, Osman Turan, Mehmet Altay Köymen, Muharrem Ergin, İbrahim Kafesoğlu vb.

Bu bilimadamlarına göre Türk Eğitim Sistemi ve Tarih Anlayışı, milliyetçi duygu ve düşünüş mutlaka yerli ve milli Türk İslam gelenekleriyle şekillendirilmeliydi. Özellikle de dini duygular daima canlı tutulmalıydı.Aksi halde Rusyada örnekleri çok gözüken yabancılaşma veya Ruslaşma tehlikesi başgösterebilirdi.

İnalcık'ın Tarih Görüşü

Halil İnalcık'ın TARİHÇİLERİN KUTBU kitabında uzun uzun anlattığı yukardaki iki görüşün tarih bilinci ve türk eğitim anlayışı konusundaki kısaca özeti budur. Bu yorumlardan sonra kendi tarih görüşünü de şu cümlelerle ifade eder:

"Tarihçiyim ben, tarafsız olmaya çalışırım.Benim için tarihsel analiz esastır; dışarıda onun için eserlerim yabancı dillere çevriliyor.Tarihte sosyal çalışmalar benim araştırma sahamdir; tahlillerimde, yorumlarımda, tabii ki Marksist sosyolojiden de faydalanıyorum,buna bakarak Marksist damgası vurabilirsiniz. Öbür taraftan, Osmanlı devletinin doğuşunda Gaza İdeolojisi'nin,tarihi-sosyal dinamizmin itici gücü olduğunu savunuyorum; ona bakarsanız başka bir taraftayım. Benim için belgeleri objektif bir metodla tahlil ederek tarihi gerçeği formüle etmek esastır. Ben doktriner bir tarihçi değilim, daha çok Annales(Anal) Okulu'nun bakışını benimsiyorum.(Bu okulun kurucusu) Braudelle'e, Le Monde gazetesi "Acaba sizin Komünizm ile ilginiz var mı"diye sorduğunda Braudelle "Yok"diyor. "Ben tarihçiyim her şeyden evvel" Sosyal tarihçi Barkan, iktisat fakültesinde, Divitçioğlu-Küçükömer Marksist tefsirlerde bulunurken onlarla işbirliği yapmadı. Biz tarihi gerçeklere önem veriyoruz. Sınıflar arası sosyal çatışma, tarihi yürüten esas faktör olarak İkinci Dünya Harbinden sonra tarihçiliğe damgasını vurmuştur. Tarihçiler, tarih araştırmalarında bu sorular üzerinde yoğunlaştı."



Sosyal Tarihçilik ve İnalcık

Halil İnalcık, 1940'ta hazırlayıp sunduğu doktora tezinde ağalar ile köylülerin devlet toprakları üzerindeki rekabet sorununu da ele alarak güzel bir sosyal tarihçilik örneği ortaya koyduğunu ifade eder. Onun amacı o güne kadar, hatta günümüzde bile belli çevrelerde devam eden "Devletin Tarihini yapmak" değil "Halkın Tarihini yapmak"tır. Kuşkusuz İnalcık da her türk aydını gibi belli düşünce ve inançlara sahip milliyetçi bir Türk tarihçisidir. Ancak İnalcık hayatı boyunca bilimsel düşüncenin ve ilmi yorumların ideolojilere kurban edilmesine karşı çıkmış bunun yanlışlığına dikkat çekmiş kısa vadede devlet ve millet için yararlı zannedilen ideolojik tarihçiliğin uzun vadede nesilleri tatmin edemeyeceğinden dolayı son derece zararlı olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Tarihi belgeler ve gerçeklerden uzak hayali ve popüler tarihçiliğin ve bu temeller üzerine kurulan eğitim sisteminin ve tarih bilincinin çağdaş bir medeniyet ve modern bir devletin kabul edeceği bir zihniyet olmadığını sürekli vurgulamaya çalışmıştır. *"Kendi felsefemizden, kendi dini bağlantılarımızdan yapılmış bir zihniyetimiz var, yani yazılan bütün tarihler nisbi bir hakikati, belli birzihniyetin yorumunu ifade eder.*

II. Dünya Harbi'nden sonra tarih ilmi kökünden değişmiştir. Artık devletlerin tarihine değil, toplumun tarihine yöneldik, bambaşka gerçekler ortaya çıktı. Hayal gücünde uydurmaya giderseniz o tarihi roman olur ama, her tarihçi mutlaka hayal gücünü kullanır. İyi bir tarihçi olmak istiyorsanız mümkün mertebe belgelere saygı duymak, belgelerle konuşmak gerekir.

Fakat belgeler de her şeyi anlatmaz. Kullandığımız belgeler de önyargılıdır. Birisi bir ferman yazıyor mesela, o da tarihi roman gibidir, sultanın zaaflarını gizler, saklar.

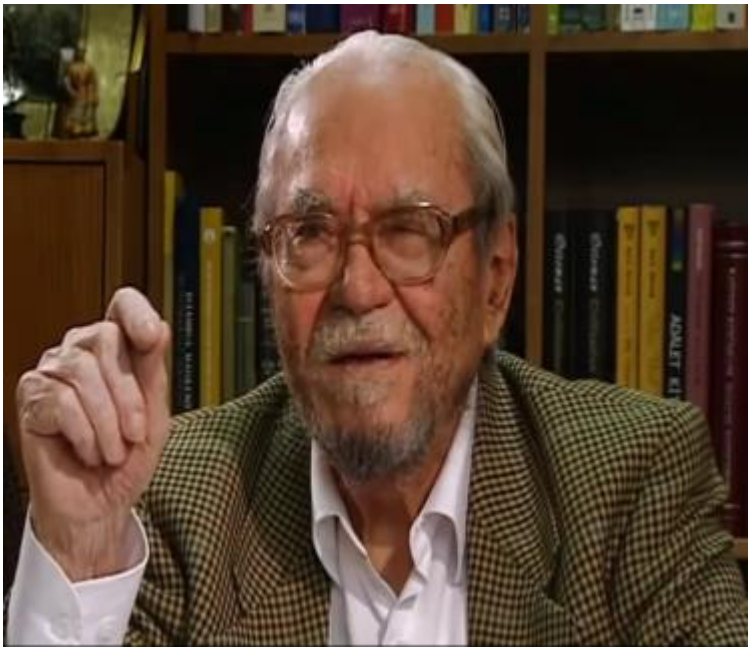
Tarihçinin daima elindeki belgeyi sıkı tenkitten geçirmesi lazım. Tarih metodolojisindeki kurala göre, belgeleri iç tenkit süzgecinden geçirdikten sonra değerlendireceksiniz. Aşıkpaşazade tarihini okurken Aşıkpaşazadenin bir derviş olduğunu, hanedanının çıkışında Babaiye-Vefaiyye tarikatının önemini belirtmeye çalıştığını daima akılda tutacaksınız.

Belge görmeyince, yani tarihin temel iz ve öğelerini öğrenmeyince mümkün mertebe gerçeğe yanaşma fikrini kaybediyorsunuz."

Tarihe Eleştirel Bir Gözle Bakabilmek

Tarihe eleştirel ve gerçekçi bir şekilde yaklaşabilen devletlerin uzun ömürlü olabileceğini, hatalarından ders çıkarabileceklerini ifade eden İnalcık, Osmanlının özellikle zirvede olduğu dönemin sonlarından itibaren genel eğitim anlayışında olduğu gibi tarihi düşüncede de ciddi hatalar yaptığını ve hatalarını çok geç fark ettiğini belirtmiştir.

Halil İnalcık Hoca Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan bir çınar olarak; hem eskinin değerlerini hem de modern çağın yeniliklerini kendisinde taşıyan, yeniliklere «Dejenere olmadan»uyum sağlamaya çalışan bir tarih eğitmeni idi. Tarih eğitiminde modern teknikleri kullanmayı çağın gereklerine ve yeni neslin beklentilerine cevap verebilmenin çağdaş tarihçinin ve eğitimcinin olmazsa olmazı olduğunu sürekli vurgulardı.



Tarihçilere Önerileri

İnalcık özellikle son yıllardaki gelişmelere dikkat çekerek yeni nesle bazı önerilerde bulunmuştur:

"Son yirmi otuz sene içinde muazzam bir neşriyat var. Bizde bu muazzam arşiv olduğu için muhakkak büyük tarihçiler yetişecektir. Tarihçilik yalnız tarih okumakla, belge yayımlamakla değil, Avrupa kültürünü, bilim metodolojisini derinden incelemek ve öğrenmekle olur. Şimdi Talim Terbiye Kurulu bu konuyu ele aldı. Fikrimi sordular, kronolojik, ezberleme bir tarih yerine belli konular üzerinde, tematik tarihi öğretime sokmak lazım, diye bir görüşte bulundum. Mesela, dünya tarihinde şehirlerin nasıl kurulduğu, çeşitli dönemlerden örneklerle anlatılacak."

Sonuç ve Değerlendirme

Halil İnalcık hocanın, iyi bir tarihçi ve tarih eğitimcisi olunabilmesi için üzerinde ısrarla durduğu belli noktalar vardı.

Bunun için ilk şart;

-Dünyayı daha iyi takip edebilmek için olabildiğince fazla yabancı dil öğrenmekti.

-Görsel teknikleri, müzik, tiyatro vb sanatları tarih eğitiminde olabildiğince yoğun bir biçimde kullanmak önemlidir.

-Arşiv vesikası kullanılmadan tarihçi olunamaz.

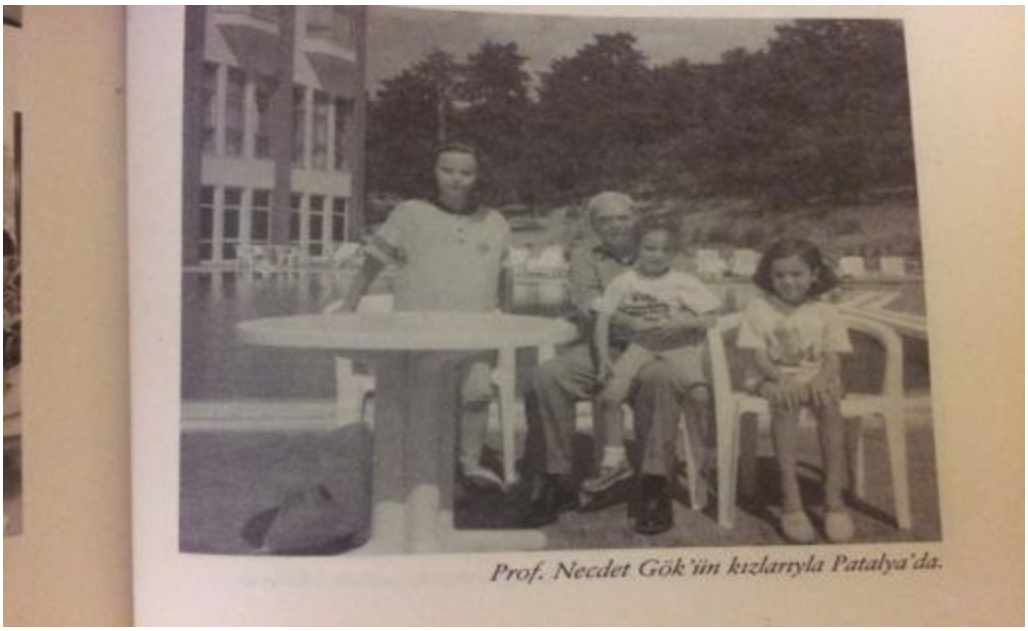
-Çalışmalar kıyaslamalı bir biçimde yapılmalıdır. Osmanlı anlatılırken çağdaş devletlerden ayrı ve kopuk bir biçimde ele alınamaz.

Bunların yanında İnalcık "İyi bir hedef seçilmeli ve ona ulaşmak için de sürekli çalışılmalı"düşüncesindeydi ve bunun da zamanı iyi bir şekilde yönetmekle mümkün olacağına inanıyordu:

"Benim için en kıymetli şey zaman. Zamanım kendime ait olsun, gidip araştırmalarımı yapayım… Bir yerde lüzumsuz zaman kaybı olunca sinirleniyorum."

Kısaca özetlemek gerekirse;

Halil İnalcık gibi, Tarih değerinin ve bilincinin farkındalığında olunarak, bunun öğrencilere aktarılma, kazandırılma sorumluluğu büyük bir önem arz etmektedir. Önemli bir tarihçi olan Halil İnalcık'ın önerilerini göz önünde bulundurmak, tarihçilik ve tarih eğitimciliği konularında çok önemli bir boşluğu dolduracaktır.



Halil İnalcık Hoca ile Kızılcahamam'da bir anı, Ayşe Sümeyye GÖK (en sağda, 1997) (Tarihçilerin Kutbu, s.581)

Halil İnalcık ile bir anı, Doktora sınavından sonra vapurla Karaköy'e dönerken, Nejdet GÖK (1997)

Kaynakça

Akyol,İzzet(çev.)(1996).http://www.inalcik.com/images/pdfs/70490701ARSiVLERGORULMEDEN20.YYTARiHiYAZILAMAZ.pdf

Çaykara, Emine (2006*). Tarihçilerin Kutbu "Halil İnalcık Kitabı"*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.

Gök, Nejdet (2013). Tarih Eğitiminde Değişim ve Yenileşme Bağlamında; Halil İnalcık ve Osmanlı-Türk Tarihçiliği. *Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu.* Konya

İnalcık, Halil(2003). *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600).* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

İnalcık, Halil(1996). *Osmanlı İmparatorluğu Toplum ve Ekonom*i. İstanbul: Eren Yayıncılık.

İnalcık, Halil(2010). *Osmanlılar. İstanbul: Timaş yayınları*

İnalcık, Halil(2011). *Kuruluş ve İmparatorluk Sürecinde Osmanlı*. İstanbul: Timaş yayınları

Kaya, Hasan Mert (2010). Bir Tarih Çınarı Halil İnalcık.http://www.skylife.com/tr/tarih/bir-tarih-cinari-halil-inalcik

Azerbaycan Tarihçiliyinin Gelişimine Yeni Bakış: Tarihçiliyin Perspektifleri

Sevinc GASIMOVA
Bakü DevletÜniversitesi, qasimovasevinc@mail.ru

Aytekin YUSİFLİ
Bakü Devlet Üniversitesi yusifliaytekin@gmail.com

Özet

Tarih toplumda yaşanan en önemli olayları özünde yansıtıp, nesillerin hafızasına ileten ve insan hayatı ile iç içe olduğundan tarihçiler bu süreçte enerji kaynağı olarak hareket ederek, yaşanan olayları ve günlük sosyal-toplumsal süreçleri kaleme alıp, tahlil etmekle nesillere aktarma işlevini gerçekleştirirler. Tarih toplumun özünüderketmesidirse, tarixçilik (historiography) tarihçinin kendisini derketmesidir. Eğer toplum tarihi bilmeden körse, tarihçiligi anlamayan tarihçi de tarihçi değildir. Tarihçilik tarihi eserleri sentez edip, her türlü olduğu sürenin, veya olay ve gelişmelerin kaydedilmesi, araştırılması ve araştırılma seviyesini tespit edip gelecek perspektifleri aydınlaşdırdığı için makalede, dünya tarihçiliyinin bir parçası olan Azerbaycan'da tarihi bilgilerin oluşup gelişmesi ve bilime dönüşümü aşamalarına yeni görünümü doğrultusunda gözden geçrilecek, XIV yüzyılın başlarında tarihi biliklerde bilimsel yönün oluşmaya başlaması sürecine dikkat çekilecek, XIX yüzyıldan başlayarak çeşitli kavram ve temayullerin oluşması ve böylece hangi sonuçların elde edilmesi açıklanacak, dünya tarih elminini esas sütunu sayılan tarihçiligin gittikçe daha önemli bir amile dönüşmesi olgularına açıklık getirilecektir. Aynı zamanda tarihi gerçekleri ortaya çıkarıp mükemmel sonuçlar elde etmeyi birleştiren tarihçiliyin perspektiflerini de belirleme konularında tartışılmasına dönüşecek, Azerbaycanda tarihçilik okullarının yeri ve önemi vurğulanmakla niçin son zamanlarda Azerbaycan'da böyle tarihi okullarının oluşmaması nedenlerine açıklık getirilmekle bunların tartışmasına yer verilecek ve kaldırma yolları belirlenecektir.

Anahtar kelimeler: tarih, tarihçilik okulları, perspektifler

New Look of Development of Azerbaijan Historiography: Historians Perspectives

Abstract

History reflects the most important events in society, which is then transmitted to younger generations and because it is significantly correlated with human life, historians act as sources of energy by mentioning these social events in their writings which will further be conveyed to the new generation. If history is the reflection of society, then historgraphy is the reflection of historian. If society is blind because of not knowing its history, then historian who doesn't know histography could be considered blind as well. Histography combines historical works, processes of writings, research and investigation at any time period to determine the level of future prospects.This is the reason the occurring of the historical information in Azerbaijan as a matter of world hisoriography development and the transformation of science phase will be brought to account in accordance with the new view XIV centruies date of the beginning of the century to draw attention to the process of starting to occur scientific aspects, the formation of a variety of concepts and tendencies, starting from the XIX century, and thus will be announced the acquisition of which results in world history the transformation main column listed on increasingly more important clarifies the cases. At the same time historical facts are forward remove the excellent results will return to discuss the issue to determine the modern perspective combine to get the place and importance of history in school to but why recently Azerbaijan clarified the reasons avoid the school will be included in these discussions and to remove road will be determined.

Keywords: history, historiography schools, perspectives

Giriş

İlmi Tarihçilik (Historiografhy) tüm bilim ve tekniğin başarılar elde ettiği XIX yüzyılda oluşmuş ve toplumun belli dönemine ilişkin bilimsel eserlerin dönemsel, kronolojik, problematik formda gruplaştırıp tetkik etmeyi ve gelecek perspektifleri ortaya çıkarmak meselelerini özünde birleştirdiğinden günümüzde tarih biliminin gelişim seviyesini müeyyenleşdirmeyi, ayrı ayrı dönemlerin incelenmesi derecesini açıklamağı, bu bilimin gelişmesine katkıda bulunan faktörleri ve engel yaratan güçleri bulup ortaya çıkarmayı, böylece bilimin gelişimini planlı şekilde yönlendirmeyi ortaya qoyacağız. Tarihçilik bilimsel toplumun yüksek bilimsel konusu gibi hep belli bir ideolojik etkilere maruz kaldığından devlet -hakimiyet ideolojisinin kondekturasına göre araştırma çalışmalarını analiz edir. Tarihçiligin siyasetten asılılığı gelişmenin tüm aşamalarında tezahürünü bulmuştur. Öyle ki, farklı dönemlerde iç ve dış faktörlerin karşılıklı gelişimi tarih bilimine çeşitli yönlerden etkisini göstermiştir. XVII yüzyıla kadar Azerbaycan'da tarihi eserler neredeyse hükümet ve devlet siparişiyle yazılmış, ayrı ayrı hükümdarların esasen hayat ve faliyyetlerini anlatan eserler daha çoğluk teşkil ediyordu. Azerbaycan'da XVII yüzyıldan başlayarak tarihi bilgilerin giderek bilime dönüşmesi sürecinin başlangıcı olarak ilk kez mülahaza yürüdüp gelecek araştırmaların hizmetine vere bilir, Azerbaycan'da tarihçiligin dövrileşmesine dair belli fikirler oluşturmak ve bilimsel sonuçlar elde edebiliriz. Periyodik olarak Azerbaycan tarihçiligini birkaç temel döneme ayrılabiliriz: 1. Feodal tarixçiliyi, 2. Tarihin bilime dönüşümü, eğitimci-milli demokratik eğilim, 3.Tarih biliminde Sovyet dönemi, 4. Modern milli-bağımsız yön. Aynı zamanda her bir dönemi de bir kaç aşamalara bölebiliriz. Feodal tarixçiliyi dönemi, feodalizmekadarki tarihsel bilginin gelişimi, ilk ortaçağ dönemi, gelişmiş feodal dönemi, XVII-XVIII yüzyıllar dönemi vb. Ama şartı olarak feodal tarixçiliyi dönemini iki büyük evreye ayırmak mümkündür. Birinci aşama feodal tarihçiliyi ve tarihi bilgiler dönemi, ikinci aşama ise tarihi bilgilerin giderek bilime dönüşüme başlanması tarihsel süreci. Bu aşama XVII-XVIII asırları özünde ehtiva ediyor. Tarihin bilime dönüşümü dönemi XIX yüzyılın I yarısında sona erdiği için sürecin sona erme aşamasında, çeşitli eğilimlerin ortaya çıkıp teşekkül bulması dönemi (XIX yüzyılın II yarısı) ve burjuva-kapitalist ilişkilerin krizi ve devrimci-demokratik eğilimlerin gelişmesi (XX yüzyılın başları) dönemine ayırmak olar.Sovyet tarihşünaslığı dönemini Azerbaycan'da Sovyet döneminde tarih biliminin gelişimi ile ilgili olarak aşağıdaki aşamalara bölmek mümkündür: 1. 1920-1930 yıllar: Sovyet tarih biliminin oluşması ve gelişmesi, 2. 1940-1950 yıllar: Sovyet tarihçiliginin oluşumu ve bilimsel kavramların oluşması. Bu dönemin kendisini de iki aşamaya ayırabiliriz. 1. Büyük Vatan Savaşı döneminde tarihçilik ve savaştan sonra, özellikle Azerbaycan SSC Bilimler Akademisi yapılmasının ardından bilimin gelişmesi, 2. 1960-1980 yılları: Azerbaycan Sovyet tarihçiliyinin en yüksek gelişme dönemi. Tartışmada bunlara bir daha dikkat çekilecektir.

Yöntem: Makaleni karşılaştırmalı analiz yönteminden istifade etmekle sorunlara açıklık getirilmeye çalışilmiştır.

Tarihi bilginin bilime dönüşmesinekadarki aşamada tarihçilik

Bilindiği gibi, eski zamanlardan insanlar yaşadıkları doğayla temasta olmuş ve o zaman yaşanan süreçleri kavramaya çalışmışlardır. Zaman zaman insanların toplumda rolü artdıkca, hayat tecrübesi geliştikçe, onlar geçmişte yaşanan olaylara dönüp bakmaya ihtiyaç duymuş ve orada yaşanan iyi yönleri kendilerine örnek almış, kötü tarafları ise tekrar etmemeye çalışmışlardır. Bununla da insanlarda hep geriye bakmak birikimi oluşmuştur. Bu deneyde onlar, kendi dönemlerinin kabile, aşiret veya küçük bir kurum başkanlarına, tarihi presedentlere istinad etmekle, onların hangi hak ve görevleri taşıdıklarını ve onları aşmamayı irad tutmuşlardır. Geçmiş dönemde yaşamış bilge ihtiyarlardan örnekler getirmiş ve kahramanlık gösteren insanlara benzemeye gayret göstermişlerdir. Burada onlarda geçmişe karşı ilk felsefi-tarihsel bilgiler bazen mitolojik fikirlerle düzenleşmişdir. Bu nedenle tarihi bilgilerin kuruluşunun ilk dönemleri, felsefi gözlemlerle yoğun bağlı olmuştur. Çoğu durumda ise, ekser dünya halklarının ilk tarihi bilgileri, eski mitolojik felsefi eserlerle bize ulaşmıştır. İnsanlar yaşadıkları çağın gereklerine uygun olarak, geçmişin iyi yanlarını bazen daha çok fantezilerle eşlik etmiş ve bu da onların motiflerinin mife çervilmesine yol açmıştır. Ünlü Sovyet tarihçisi B.Grekof kayıt ediyordu ki, efsanelerde tarihi gerçeğin tohumları da olabilir". Bu nedenle tarihi araştırmayla uğraşan bilim adamları bu kaliteye öncelik vermeli ve mitolojik metinleri tarihilik açısından tetkik etmelidir. Bilindiği gibi, çok eski bir tarihe sahip olan devletlerin tarihi çeşitli dilli kaynaklar bazında

öğrenilir. Azerbaycan da böyle devletlerdendir. Zamanın denemelerinden çıkan bu devlet uzun yıllar yabancı imparatorlukların saldırılarına maruz kalsa da, kendi milli varlığını korumuş ve duruş getirmiştir. Azerbaycan tarihçiliyi dünya tarihçiliyinin bir parçasıdır. Belirtmek gerekir ki, henüz yazının oluşumuna kadar basit Tarihi fikir ve tarihi bilgiler mevcut olmuş ve bu her halkın tarihinde izlenen bir süreçtir. Her bir dönemde tarihi bilgi belirli gelişim aşamalarından geçmiş ve onun yönleri mevcut olmuştur. Yazıyakadarki tarihimiz masallarda, neğmelerde, çeşitli rivayetlerde, efsanelerde ifade edildi ki, bunlar da zaman-zaman insan tefekküründen nesli hafızalara kaydedilmiş ve muhafaza olunmuştur. R.Alıyef "Azerbaycan masallarında efsanevi görüşler" adlı eserinde yazıyor: "Masal geçmiş zamana ait olduğuna göre tabii ki, orada zaman şartı üstün olmalıdır. Fakat masal kahramanının yaşadığı dönem tasvire gelmediği için nağılla zaman arasında sınır farkedilmez. Bu yüzden de masallardaki olaylar bize yakın olan dönemde meydana gelmiş gibi görünüyor. E.Ağayefle M. Seyidovun birlikte yazdıkları "Azerbaycan efsanevi tefekkurunun Kaynakları" adlı kitabına yazılan önsözde şöyle bir fikir ileri sürmektedir ki, "birkaç mitolojik karakterlerin oluşumunda hangi soykökün daha çok katılımı ve üstün etkisi meselesi araştırmada geniş yer tutarsada, amma burada tarihilik ilkesi unudulamaz.". M. Seyidofun "Azerbaycan halkının soykökünü düşünürken" (Bakü, 1989), Ağayar Şükürovun üç kitaptan oluşan "Mitoloji" (Bakü, 1995), N.Rzayevin "Yüzyılların sesi" (Bakü, 1974), "Mucize gerineler" (Bakü, 1984), "Ecdatların iziyle" (Bakü, 1992), A.Qraçın "Eski türk aşamasının kronolojik ve etnik sınırları" (M., 1980), "Türkoloji toplu" (M., 1976) adlı araştırma eserlerini gözden geçirdikce bir daha emin olursan ki, kaynaklar ne kadar çok olsa da, en doğru yol tarihi olgunun kendisinden çıkış etmekle, onun esasında teorik ümmumileştirmeğe doğru gitmektir. Halkımızın hafızasına dayanan, milli, manevi, ahlaki değerlerinden behrelenen mitolojisi, masalları sadece sanatsal düşüncenin ürünü olarak hareket edemez. 1988 yılında yayınlanan "Azerbaycan mitolojik metinleri" adlı toplunun malzemeleri gösteriyor ki, halkın yazıyakadarki yaşam tarzı, inançları, astral ve dini görüşleri, gelenek mitolojik metinlerde ebediyen durur. Odur ki, halkın tarihini, kültürünü ve ahlakını öğrenirken bu olgulara ciddi yaklaşılmalı, çeşitli bilimlerin karşılıklı ilişkisinden geniş şekilde kullanılmalıdır. İlgili bilimler denilince tarih, arkeoloji, etnoloji, antropoloji, dilbilim, psikoloji vb. öngörülüyor. Son zamanlarda ise bilimlerin yüksek gelişmesi ve hızlı entegrasyonu sonucunda folklor araştırmalarında bir takım başka bilimlerden (kibernetika, bilgisayar, yapısal dilbilim, semiotika vb.) de başarıyla kullanılıyor. Bütün bunlar her bir halkın tarihi hayatının çeşitli tezahürlerini ve belirtilerini ayrı ayrı değil, bir bütün olarak karmaşık şekilde öğrenmeye sağlar. İşte bu amilin dâhil edilmesi tarihçilikde en eski dönemlerin öğrenilmesi çalışmasında, tabii ki, daha az önem arz etmezdi. Dolayısıyla, beşer tarihinde tuttuğu böyle bir müstesna konuma göre mitolojinin öğrenilmesi son birkaç yüz yıl boyunca hep bilimin ilgi odağı olmuştur. S.Xuk "Ortadoğu'nun mitolojisi" adlı eserinde Mısır, Sümer, Asur, Babil, Suryani ve b. eski uygarlıkların miflerinin bir tür sınıflandırmasını verirken haklı olarak arkaik sinkretizmin özülünün ve başlıca koşulunun mitolojiden ibaret olduğu kanaatına gelmiştir. Modern arkeolojinin tekamülünedek birkaç halkların erken dönem hayatlarını yansıtan tek kaynak bu halkların mifleri, epos ve nağmeleri olmuştur. Örneğin, "İliada" ve "Odisseya" ellinlilerin m.ö.II binyılın sonu – m.ö. I binyılın başlarına dair yaşamını öğrenmek için son derece değerli bilgiler verir. "Mahabharata" ve "Ramayana" e. e I binyılın ortalarında mevcut olan eski Hint toplumunu adeta yeniden canlandırıyor. Erken Ortaçağ döneminde meydana gelen eposlar, ayrıca İskandinavya, İzlanda sağaları da bu açıdan değerli tarihi kaynak olarak dikkat çekmektedir. Hatta sosyal gelişmenin sonraki gidişinde bile, yani tarihi bilgiler literatürden ayrılmaya başladıktan sonra da son önemini kaynak olarak tutmakta devam ediyor. Diyelim ki, Çin tarihinin Çjou dönemini öğrenmek için "Şu çzin"- "Belgeler kitabı" veya "Tarihi Miraslar kitabı" hangi önemi arz ediyorsa, o döneme dair "Neğmeler kitabı" – "Şi çzin" de aynı önemi taşımaktadır. O. Volobuyev ve S. Sekirinskiye göre tarihçilik sosyal bir bilim olarak, sözlü halk edebiyatı ise sanatın bir türü olarak gelişmenin kurallara uygunluğunu temsil eder. Tarihi kanunauyğunluklar, tarihi eğilimleri farklı halkların ve şahsiyetlerin bakış açısında psihika ve etkinliğinden süzülüp geçerek kendini gösterir. Tarihi süreçlerin sosyal mahiyetini anlamak için, yani ekonomik-siyasi proseslerin herhangi tarihi dönem için karakteristik olan sosyal modelini kurmak için, S.Sekirinskiye göre, araştırma zengin kaynak ve tarihçilik tabanına sahip olmalıdır. M.Pogodine göre ise tarihçi tarihe hiçbir yenilik getirmiyor, sadece kaynaklarda ve tarihçilikde verilen bilgileri toplar, özetlemekle tarihi sonuç çıkarar. Üretilen tarihi sonuç ise, M.Pogodine göre, tarihsel olguların kalite yekunundan başka bir şey değildir. O, "Tarihi aforizmlerinden" birinde gösteriyor ki, tarihçinin

temel görevi tarihi olayları ve belgeleri sentez ve analiz etmek, onları ayarlamak ve "bir tür kanun ve kuralları" yaratmaktan ibarettir. O, tarihi süreçlerin gelişimini doğa olaylarının gelişimi ile eynileşdirerek tarihin net bilimler gibi çalışma fikrini ileri sürmüştür. Bu fikir Pogodinde Kant'ın pozitifist görüşlerinin etkisi altında oluşmuştur. Demek ki, bunlar yazılı değil, sözlü formda ötürülüp. Toplumun sınıflara bölünmesi ve devletlerin ortaya çıkması Tarihi bilgiye olan talebi artırdı ve her tarihsel aşamada hakim tabaka, hükümdar kendi tarihini (askeri salname, askeri tarih biçiminde de olsa) gelecek nesle ulaştırmayı, kendi uğurlarından bahsedilmesi için bunların kaleme alınmasına ve böylece yazının oluşması bu bilgilerin toplanmasına olanak verdi. Sovyet alimlerinden M.Dyakonof V.M.Jirmunski, E.M.Meletinski arkaik mif ve eposun tarihçilige tronsfer olunmasından bahsederek arkaik formda beşer toplumunun aşamalarını da kaydetmişlerdir.

Ortaçağ döneminde tarihçilik (nakli nitelikte eserler)

Feodalizm döneminde (ortaçağda) tarihçilikde provindensialist görünümü mevcut olmuştur. Yani olayların ilahi güç tarafından kontrol edildiği iddia ediliyor, tarihi tefekkürün karakterini feodal - kilise ideolojisi belli ediyordu. Bu zaman tarihçilige semavi dinlerin, hüsusen de İncil ve Kuran'ın büyük etkisi kendini gösteriyordu. Bu dönemde tarihi eserlerin en yaygın biçimi olan-ageografik eserler geniş yayılır, "Felsefe Teolojinin yardımcısıdır" ilkesi esas hesap edilirdi. En eski zamanlardan farklı olarak, ortaçağ döneminde insanların geçmişe ve geleceğe bakış ve ilişkileri değişmeye başlamıştır. Hıristiyanlık, sonra da İslam'ın gelmesiyle ilgili olarak toplumda dini tarihizm hakim konuma yükselirdi. Bu ise insanları antik dönemde gezegenler, kainat vb. mühüm fikir ve bakışlardan "özgür" ederek onları sınırlı biçimde düşünmeye zorlar. İlkin ortaçağ toplumunun insanları dinin güçlü etkisiyle her şeyin ilahi bir güç tarafından yaratıldığını ve bu konuda daha fazla fikirlesmeyin lüzumsuz olduğunu düşünüyorlardı. Ona göre de ilkin orta çağda tarihi bilikler zayıf formada inkişaf etmiştir. Erken orta çağda mövcud olan tarihi kaynaklar hemin dövrün tarıhçilik eserleri hesabedilsede, burda verilen melumatlar esasen tarihi bilik nümuneleridir. Bu sıraya Azerbaycan tarihine dair ilk kaynak olan Kitab-ı Dede Korkut destanını dahil edebiliriz. Esas metni "Kitab-ı Dede Korkut ala lisani taifeyi oğuzan" adlanan epos Türkçe konuşan halkların ortak yazılı abidesi gibi kabul edilmiş, Azerbaycan'ın tarihi coğrafyası, sosyal-ekonomik ve sosyal hayatını öğrenmek için çok değerlidir. 200 yıldan fazla bir zamandır ki, bu destanın araştırılmasına başlanmış ve günümüze kadar devam etmektedir. Azerbaycan'da tarihi bilginin gelişmesinde önemli rolü olan eserlerden biri de yerel narrativ kaynak olan M. Kalankaytuklunun "Ağvan tarihi" eseridir. Onun hangi halkın tarihi edebi fikrinin ve becerisinin örneği olması hakkında kızgın tartışmanın arası bugün de sengimir. S.Aliyarlının tebirince desek "onu benimsemek isteyen, kendi adına çıkarmak isteyenlere eserin ruhu, yazısı, desti- hattı onun sadece Alban halkına - Azerbaycanlılara ait olduğunu doğruluyor". Bu eser eski ermeni dilinde (grabarda) günümüze ulaşsa da, ona sahip olabilecek tek halk albanlardır. Albanlar Azerbaycan halkının soyköklerinden biri ve onun ecdatlarındandır. Bununla ilgili kafkasşünas Y.İ.Krupnof yazıyordu: "Albaniya tarihinin öğrenilmesi"nde hiçbir yasak, sınırlama ve zorlama olmamalıdır. Albaniya tarihini çeşitli ülkelerin bilim adamları öğrenirler, ama, bir şey de bilinmektedir ki, Kafkas Albaniyasının kaderiyle herkesten çok azerbaycanlılar meşgul olmalıdırlar. Bu alanda onlar dünya bilimi karşısında sorumlu ve dünya bilimine yükümlüdürler". Bu şimdi de tarihi topraklarımıza göz diken ve onu kendi toprağı hesap eden ermeni tarihçilerine esaslı ve tutarlı cevaptır. VII-IX yüzyıllarda Güney Kafkasya Araplar tarafından işgal edildikten ve onun arazisi Arap hilafetinin bünyesine Azerbaycan ve Arran eyaletleri şeklinde dahil olduktan, Azerbaycan Müslüman dünyasının bir parçasına çevrildiyinden buraya ilgi artmış ve bu yüzden de VII-IX yüzyıllarda Güney Kafkasya'nın, ayrıca, Azerbaycan'ın tarihinin araştırılmasında Arap salnameçileri ve coğrafiyaşünaslarının eserleri kendine özgü yer tutmuştur.Yani bunlar tarihi bilginin bilime çevrilmesinde önemli rol taşımışlar. Bu kaynaklara, öncelikle kompilyativ nitelikteki kaynaklara dikkatli yaklaşmakla devrin tarihi olaylarını objektiv tarzda ortaya koyma imkanını elde edebiliriz. Bunların işeriğinde et-Teberinin, el-Balazurinin, el-İstehrinin, İbn Xordadbehin, el-Mesudinin, en-Nadiminin, ibn Miskaveyhin, ibn el-Asirin vb.eserlerinde Azerbaycan tarihiyle ilgili materyallerin bu gün de ne derecede mühim rol taşıdığının şahiti oluruz. Bu kaynakların tarihçilik açısından öğrenilmesinde N.Velihanlının, Z.Bunyatofun misilsiz hizmetleri vardır. Azerbaycanda orta çağ tarihçiliyinin pik noktası büyük ansiklopedik alim Nasiruddin Tusidir. Onun iri hacimli Eğitim eseri, ayrıca zic-Elxani (Elxanın tabloları) eseri XIII yüzyıldan XVII yüzyılın sonuna kadar, hemen hemen

Avrupa bilimine ışık saçmıştır. Azerbaycan tarihçiliginin bilimsel hayatında en önemli yeniliklerden biri Fazlullah Raşidettinin yazdığı çoxciltlik "Came et-tevarih" eseridir. Bu eser halk edebiyatı ile ilgili gelişmiş Oğuz Türklerinin tarihinin ilk dönemini öğrenmek için önemlidir. Tarihçilik geleneklerinin gelişmesinde F.Raşidettinden sonra neredeyse onun takipçisi sayılan Hamdullah Kazvininin önemli rolü olmuştur. Hamdullah Kazvini biri coğrafya ve ikisi tarihe ait olmak üzere üç eser yazmıştır. Bunlar Tarih-i Qozide (1330), Zefername (1334) ve Nüzhet-ül-külub (1340) adlı eserleridir. Tarixçiliyin, tarihi bilgilerin bilime dönüşmesi yönünde, gelişmesinde XIV yüzyılın sonu, XV yüzyılın başlarında yaşamış Abd ür-reşit bin Salih el-Bakuvinin hizmetleri de degerlendirilmelidir. Onun Kitap Telxis el-Âsâr ve acayip el-malik el kahhar eseri söz konusu dönemin tarihi coğrafyası için vazgeçilmezdir. XVI yüzyılın ilk yılları Azerbaycan Türklerinin tarihinde yeni bir dönemin başlanmasıydı. Azerbaycan'da sülale değişikliği ile Safevi devletinin I Şah İsmail tarafından temelinin atılması sosyal yaşamın tüm alanlarında hızlı gelişmeye yol açdığı gibi tarihçilik gelenekleri de kendisinin yüksek aşamasına ulaşmış oldu. Bu dönemin en önemli tarihçilerinden biri Hasan Bey Rumlu hesab ediliyor. Onun on iki ciltlik Ahsen et-tevarih eserinde Safevi hükümdarları I Şah İsmail, I Tahmasp, II Şah İsmail ve Muhammed Xudabende dönemindeki olaylardan bahsediliyor. XIV yüzyıldan Reşideddin tarafından başlatılan tarihe bilimsel bakışın gelişimi, tarihçilerin kendi eserlerini yaratırken, kendisinden önceki eserlere müracaat etmesi ve bazen onlara eleştirel yaklaşımı vb. başarıyla sürdürülmüştür. Bu dönemde ortaya çıkan eserlerin en önemli ve temel özelliği, tarihi olayları daha net ve dolgun vermekten ibaretti. Tarihçiler sadece salnameçilikle meşgul olmamış,tarihi olaylara kendi yaklaşımlarını da açıklamakla kendilerinden önce yazılan eserlere istinad etmekle sintez ve analiz metodundan da istifade etmişlerdir. XVI yüzyılın ikinci yarısından Safevi devletinde tarihçilik okulunun temel özelliklerinden biri hükümdarların dünyayı süslemesi hakkında fikir gelenekleri meydana getirmekti ki, bu gelenek XVIII yüzyılın sonuna kadar, çeşitli hükümdarlara şamil olmak üzere devam etmiştir. I Şah Abbas'ın sarayında, sarayın birçok eyan ve çalışanlarının yanı sıra münşisi ve tarihçi de olurdu. "Tarihi alem arayı" adı ile ilk eser yazarı belli olmayan (anonim) "Tarihi alem arayı İsmail" eseri olmuştur, sonradan Muhammed Zafer Hasan el-Musevi adlı şahıs tarafından yüzü aktarılan (XVIII yüzyılda) ve bize kadar bu nüshası ulaşan bu eserde, muhakkak ki, Şah İsmail'in kimliği, yarattığı devlet ve faaliyetleri hakkında çok dolgun bilgiler verilmiştir. Diğer bir eser yine yazarı belli olmayan ve bazı fikirlere göre XVI yüzyılın sonu, diğer bilgilere göre XVII yüzyılın ikinci yarısında, 1675 yılında, Safevi hükümdarı Şah Süleyman (1666-1695) döneminde yazıldığı tahmin edilen "Tarihi alem arayi Safevi" adlı büyük hacimli eserdir. Bu eser son zamanlar üze çıkarılmış ve uzun zaman tarihçilik dışında kalmıştır. "Alem arayi Safevi" eseri Safeviler devletinin tarihini baştan başa öğrenip keşfetmek için eşsiz bir öneme sahiptir. Bu eserde Safevî Devleti hükümdarlarının dış politikasına daha fazla yer verilmiş, Osmanlı-Safevi, Safevi-Moğol, Safevi-Orta Asya'nın bir takım küçük feodal devletleri vb. arasındaki ilişkilere ve savaşlara açıklık getirilmiştir. Safeviler döneminde "Alem arayi" istilahında eser yazma geleneğini sürdüren ve bu eserlerin zirvesinde duran en büyük eserlerden biride İ.Münşinin "Tarih alem arayi Abbasi" adlı büyük hacimli eseridir. İ.Münşinin bu eseri ister hacmine, ister tarihçilik kapasitesine, hem de uygulama potansiyeline göre bu dönemde oluşan tüm eserlerden seçilmiş ve belirtildiği gibi zirvede yer almıştır. İskender bey saray meselelerinde etkin görev yapmış ve 1626 yılında Şah Abbas'ın Bağdat Seferi'ne katılmıştır. "Tarih-i alem arayi Abbasi" İskender Bey'in kaleminden çıkmış tek eser değildi. I Abbas'ın ölümünden sonra, onun torunu Şah Sefinin (1629-1642) iktidara gelmesi ile İskender beye yeni şahın tarihini yazmak tahsis edilmiş ve o, Şah Sefinin tarihi hakkında kitap yazmaya başlamıştır. Fakat 1634 yılında vefat etmesi İskender beye bu eseri tamamlamaya imkan vermemiştir. Bu eser 1938 yılında "Zeyle-i tarihi alemara-yi Abbasi" adı ile İran alimi S.Hansari tarafından yayımlanmıştır. Ayrıca, İskender Bey Münşi tarafından derlenen "Kitab-i teressül bin münşeht-i Hoca İskender bey Münşi" adlı resmi belgeler koleksiyonu da mevcuttur ve bu kitabın elyazması nüshası Niderlandın Leyden şehrinde muhafıze olunur. "Tarih-i alemara-yi Abbasi" eseri dönemin daha önce kaydedilen en tutarlı kaynaklardan, en mükemmel devlet resmi belgelerinden ve saray hayat tecrübesinden yararlanmıştır. Bu ise eserin bilimsel kapasitesinin önemini artıran amillerdendir. Eserde ciddi kronolojik ardicilliga riayet edilmiştir. İskender bey eserde derin bilimsel analizler aparmaktan da çekinmemiş ve yeri geldikçe ayrı ayrı şahsiyetlerin hayat faaliyetine geniş yer vermiştir. Şüphesiz ki, İskender Bey Münşinin ana dili Azerbaycan türkcesiydi, fakat o, eserini farsça yazmıştır. Çünkü o zamanlar bir takım Yakın ve Orta Doğu ülkelerinde tarihi eserlerin geleneksel olarak farsça kaleme alınması devam ediyordu.

Buna rağmen, "Tarih-i alemara-yi Abbasi" de çok sayıda Türkçe kelimelere ve istilahlara, hatta bazı beytlere ve cümlelere rastlaşılmaktadır. "Tarih-i alemara-yi Abbasi" nin tarzında Teymurilerin saray tarihçiliginin geleneklerinin etkisi de duyulur. Bunu eserin birinci ciltinin sonunda yazarın kendisi de itiraf ediyor. İskender bey Münşinin "Tarih-i alemara-yi Abbasi" eseri Azerbaycan tarihçiliginin en mükemmel eserlerinden biridir. Bir kaç yabancı araştırmacılar da İskender bey Münşinin bu eserini yüksek değerlendirmişlerdir. İngiliz tarihçi C.R.Uols XVI-XVII asırlardaki Safevi tarihşünaslığını değerlendirirken yazıyor: "Bu iki yüzyılda kurulan tarihi eserler arasında İskender beyin "Alemara"eseri öyle bir avantaja sahiptir ki, onunla aynı dönemin başka tarihi eserleri arasında karşılaştırma yapmak aşırı düzeyde orantılı görünür. Bu eser tüm islam tarihçiliginin en değerli eserlerinden biridir ve gerçekten de, bu tarihçiliginin gelenekleri çerçevesinde yazılmış mükemmel bir kitapdır. Bazı araştırmacıların İskender bey Münşinin yaratıcılığına karşı önyargılı fikirlerini eleştiren R.M.Seyvori "Tarih-i alemara-yi Abbasi" ni farsdilli tarihçiliginin en büyük eserlerinden biri olarak kabul ederek, İskender Beyi "Safevi tarihçilerinin önderi" adlandırırdı. Ona göre, İskender Bey "asıl sanat eseri olan bir tarihi kitap yaratmıştır". Azerbaycan tarihçiligi XVII yüzyılın başlarından itibaren olaylara problematik şekilde dokunma deneyimini kazanmış ve bilimsel tarihçiligin temeli atılmış, Tarihçilikde "Tarih-i alem arayi" geleneği XVIII yüzyılda da devam ettirilmiştir. Bu açıdan öncelikle Muhammed Kazım'ın "Tarih-i alem ara-yi Nadiri" eserini belirtebiliriz. XVIII yüzyılın ikinci yarısı ve XIX yüzyılın başlarında Güney Kafkasya'da hem iç, hem de dış durumun karmaşıklığı bu bölgenin sosyal-siyasi gelişimine etkisini göstermiştir. Bu dönemde de bilimin ve kültürün her alanında olduğu gibi, tarihçilikde de ister form, gerekse içerik itibarı ile halen feodal tarihçiligin karakteristik özelliklerini muhafaza ediyordu. Azerbaycan tarihçiligi feodal toplumunun hakim sınıfına mensup olan şahların, hanların, beylerin çıkarlarına hizmet ettiği için, esas itibarı ile ancak saray çerçevesinde gelişiyordu. Hükümdarların yaşam aktivitesini tarif etmekle uğraşan saray tarihçileri olayları kronolojik prensip esasında tertip ediyorlardı. Bu dönem Azerbaycan tarihi için siyasi perakendelik dönemi gibi seciyyelendirilebilir. Belirtmek gerekir ki, Azerbaycan'da mevcut olan küçük feodal hanlıklar tek merkezde birleşmek yerine, merkezden kaçmaya tercih ediyor ve kişisel çıkarları uğruna aralarında mücadeleler götürüyorlardı. Bu dönem Azerbaycan tarihşünaslığında devletçilik tarihi gibi tetkik edilse de, genel olarak Azerbaycan mülklerinin siyasi tarihinde ağır bir iz bırakmıştır. Bu döneme ait bir grup tarihçiler eski geleneklere uyarak Azerbaycan Türklerinin kurmuş oldukları Qacarlar devletinin tarihini kaleme alan aydınlar idi. Böyle eserlerden, Muhammed Rezi Tebrizi'nin "Zinet üt-tevarih", Muhammed Sadık Mervezinin "Cahanara", Abdurrazak Dünbulinin "Maasiri Sultaniyye" eserlerini nümune getire biliriz.

Azerbaycan'da bilimsel tarihçilik

XIX yüzyılın başlarından itibaren humanitar bilim alanları içerisinde tarihçiliyin değindiği konuların genişliği ve araştırma yöntemlerinin modernliği ile dikkati çekiyordu. Bu zaman Azerbaycan tarihi özetlenir, Kafkasya ayrı ayrı hanlıkların şahsında öğreniliyordu. Bu dönemde Azerbaycan'da zadegan-mülkedar (klerikal) tarihçiliginin en önemli temsilcisi A.Bakıhanof "Gülüstan-i İrem" eseri ile Azerbaycan tarihşünaslığını yeni ve yüksek bir aşamaya kaldırdı. A. Bakıhanofun Azerbaycan tarihşünaslığına getirdiği yeniliğin iki seciyyevi hüsusiyyeti vardır. Bunlardan birincisi, Azerbaycan tarihi anlayışında müellifin ireli sürdüğü kavramın, ikincisi ise kabul ettiği araştırma yönteminin yeniliyinden oluşur. A. Bakıhanofun "Gülüstan-i İrem" ine kadar Azerbaycan tarihi öz eksini bilavasıta çeşitli ülkelerin, vilayetlerin ve ayrı ayrı hanlıkların tarihine dair yazılan eserlerde bulmuştu. Önceki tarihçilerin eserlerinde gördüğümüz gibi, Azerbaycan coğrafi-ekonomik ve siyasi vahid gibi ögrenilmir, İran tarihini belirten İran salnamelerinde Azerbaycan tarihinin farklı olayları perakende şekilde eksini buluyordu. XIX yüzyılın ortalarından başlayarak, feodallıklara parçalanmış Azerbaycan'ın ayrı ayrı hanlıklarının tarihine dair küçük eserlerin yazılması gelenek halini almaya başlayır. Tarihçilige kronist eserler gibi dahil olan bu eserlerde kısa siyasi-ekonomik ve sosyal tarihi kronoloje uymakla salname biçiminde yansıtılırdı. XIX yüzyılın ikinci yarısı ve yirminci yüzyılın başlarından bu biçimli eserlerde sadece bir hanlığın değil, tüm Azerbaycan, Kafkasya ve yakın ülkelerin sosyal-siyasi hayatı kısa açıklamalar biçiminde işıklandırılmıştır. Böyle eserlerden Karabağ Hanlığı'nın tarihine adanmış yazarların emeğini özellikle değerlendirmek gerekir. XIX-XX yüzyılın başlarında Karabağ Hanlığı'nın sosyo-politik ve sosyo-ekonomik tarihine dair birdenbire birkaç eser meydana geldi. Bunlardan Mirze Adığüzelbeyin, Mirze Camalın, Mirze Yusuf Nersesofun, Mir Mehti

Hazaninin, Rzakulubey Mirza Camal oğlunun, Ahmet Bey Cavanşirin v.b. milli tarihçilerin meydana çıkması tarihçilikde yeni gelenegin tazahuru idi. Azerbaycan tarihçiliginde bu dönemde önemli bir yer tutan ve "Karabağnameler" genel adı ile tarihçiligde yer tutan bu eserlerin özel çalışma ve analiz edilmesi gerekliliği de ortaya çıkıyordu. "Karabağnameler" adı altında bu eserler 1989-1991 yıllarında bir yere toplanmış, N.Ahundof ve A.Farzaliyef tarafından yayımlanmıştır. Ayrıca "Karabağnameler" A.Hüseynzade tarafından tarihçilik açısından geniş biçimde çözümlenmiş ve değerli sonuçlar elde edilmiştir. Bu dönem tarihçiligiyle ilgili sonda tartışma aparıla bilir. XX yüzyılın başlarında Kafkasya'nın aynı zamanda Azerbaycan'ın eski, ortaçağ ve yeni dönem tarihinin öğrenilmesine rus tarihşünasları da girişimler göstermiştir. Bu alanda bazı tarihçiler öncelikle makalelerle tarihi olayları takip etmiş ve sonradan eserler yazmışlardır. Bu zaman Rusyanın siyasi meraklarına uyğun olarak tarihçi-şarkşünaslar tarihin çeşitli sorunlarına da değinmişlerdir. İ.L.Seqal "Eski Albaniya ve şehirleri" (Kafkas 1907, №204) makalesini yazmakla Kafkasya'nın bu eski ülkesi hakkında belirli fikir söylemeye çalışmıştır. Daha sonra İ.L.Seqal fikrini daha da netleştirerek "Zakafkasyanın geçmişinden sayfalar – Berde" (Kafkas 1912, 264) makalesi ile Berde şehrinin tarihine kısa bir yolculuk yapmıştır. Azerbaycan eğitimcisi R.Efendiyefin "Gebele ilçesi" (СМОМПК, XXXII, I s. 1-9) makalesinde Kafkas Albaniyasının bu antik şehri hakkında melumatlar vermiştir. Diğer bir tarihşünas V.V.Bartold XX yüzyılın başlarında Azerbaycan tarihinin bazı meselelerine dair fikirler söylemiş, onun makaleleri Baküde neşr edilmiştir. O, islam dini tarihine dair eserlerinde Arap ve Batı Avrupa alimlerinin dine ilişkilerine eleştirel yaklaşım göstererek, islam dini hakkında geniş malzeme toplayıp, dinin ortaya çıkması ve yayılması tarihi hakkında yeni görüşlerini ortaya koymuştur. XX yüzyılın başlarında Azerbaycan tarihinin çeşitli meseleleri A.Y.Krımskinin de dikkatini çekmiştir. İslam ve Doğu tarihinin araştırmacısı olan A.Y.Krımski, Doğu tarihinin dünya tarihinin bir parçası olarak araştırmış, Azerbaycan'a dair "Kuzey veya Kafkas Azerbaycan'ı, Klasik Albaniya tarihinden sayfalar – Şeki, Nizami ve çağdaşları hakkında eserler yazmıştır. A.Y.Krımski bu eserleri yazarken çeşitli ve büyük miktarda belge ve malzemeler kullanmış ve değerli alıntılar yaparak mühim sonuçlar elde etmiştir. Bu nedenle, A.Y.Krımskinin eserleri Azerbaycan tarihini öğrenmek için özel öneme sahiptir. Rus tarihşünasları neyinki kendileri Azerbaycan tarihinin öğrenilmesine ivme vermiş, hatta yerel yazarları bu işe yönlendirmeye ve harekete getirmeye sövk etmişlerdir. Rus tarihşünaslarının en önemli rollerinden biri de bundan ibaretti. XIX yüzyılın sonu - XX yüzyılın başlarında tüm dünyada bir uyanış, bir devrimci değişiklikler döneminin başlandığını biliriz ve bu devrimci değişiklikler, bilime ve kültüre de yansımıştır. XX yüzyılın başlarında Rusya aydınlarının bağımsızlık fikirleri Azerbaycanda de etkisini göstermekteydi. Öncü aydınların milli kimlik bilincinin uyanışı, milli idrak gelişme aşamalarında idi. İşte bu dönemde Azerbaycan'ın yetenekli gençleri çeşitli bilim kurumlarında eğitim almaya gönderilmişti ki, bu da iyi sonuç gösteriyordu. Bu kişiler işte ulusal-demokratik hareketin gelişmesinde önemli rol oynuyorlardı. Yabancı ülkelerde Avrupa bilimine yiyelenen fikir öncüleri yavaş yavaş anlıyorlardı ki, büyük amallara, ideyalara ulaşmak için ilk önce millet kendini idrak etmeli, kan hafızasına dayanarak milletin tarihi, manevi değerlerini araştırmak zeruridir. Bunun için ulusal okullar açmak, program ve ders kitapları yaratmak önemliydi. Bu sırada milli aydınlar yetişmekte idi ki, bunlar da kendi eserlerinde, yayın organlarındaki konuşmalarında halkı gaflet uykusundan uyandırırdılar. Bu zaman milliyet, hürriyet, inkılap ve müsavat fikirleri genişleniyor, millet inanmaya başlıyordu ki, "istiklal dışında onun için ek Azerbaycan yoktur". Bu aydınlar Azerbaycanın milli bağımsızlığını ümumtürk özgürlüğünün bir parçası olarak idrak edirdilerse de, siyasi ergenlikleri tam değildi. Fakat mevcut yapıya karşı mücadele, islahatçılığı gerektiren milli aydınlar halkın ihtiyaçlarını çara sunmak iktidarında idiler ki, bunlardan A. Hüseyinzade, A. Topçubaşof, M.E. Resulzade, A. Ağaoğlu ve N. Nerimanovun etkinliğini vurgulamak gerekir. Bu aydınların eserlerinin tarihçilikde önemli yeri vardır. Çünki bahıs olunan dövrde milli düşünce tarihçiligin problematikasını da degiştirmişti.

Azerbaycan tarihşünaslığının analizi

Bu sürece işte XX yüzyılın 20-30 yıllardan başlanılmıştır. Azerbaycan tarihşünaslığının tahliliine dair ilk eser A.Gubayduline aittir. 1930 yılında A.Gubaydulinin "10 yıl içinde Azerbaycan'da tarih biliminin gelişimi" adlı küçük hacimli eseri yayınlanmıştır. Bu eserde 1920 yılından sonra özellikle Azerbaycanı tetkik ve tetebbö cemiyyetinin (1923-1929) yapılmasının ardından Azerbaycan'da tarihi bilimsel eserlerin oluşturulmasının hızlandırılması gerekirdi. Azerbaycanda tarihşünaslığının

gelişimini yansıtan bir sonraki küçük eser İ.Ceferzade ve Z.Yampolskiye aittir. Onların "20 yıl boyunca Azerbaycan tarihinin öğrenilmesinin sonuçlarına dair" (SSCB EA Azerb. Fil. Haberleri, 1940, № 2, s. 65-71) adlı eseri 1940 yılına kadar ülkenin tarihine ilişkin araştırma çalışmalarının bir özeti verilmiştir. H.İmanovun "Azerbaycan tarihşünaslığı meseleleri. Bizim başarılarımız ve yakın görevlerimiz "- (SSCB EA Azərb. Fil. Eserleri, 1936, XXX, s. 161-164) ve "Azerbaycan tarihşünaslığı meseleleri. 15 yıl boyunca Azerbaycan SSC de bilim "(Bakü, 1936) eserlerinde ise ilk kez tarihşünaslık sorunları ve önümüzde duran önemli görevler az da olsa analiz edilmişdir.Tarihşünaslık meseleleri Y.Pahomofun "Azerbaycan'ın eski tarihinin öğrenilmesine dair (Chronicle) "- (SSCB EA Azerb. Fil. Haberleri, 1940, № 6, s. 117) adlı küçük makalesinde de yansır. Şunu da belirtmek gerekir ki, geçen yüzyılın 20-30 yıllarında bu alana ilk önce tarihçilerle birlikte, edebiyat ve kültür adamları da dikkat etmişler. Öyle ki, Y.V.Çemenzeminlinin "Azerbaycan yazarları tarihimiz hakkında" - (Maarif ve kültür, 1926, № 7) adlı makalesinde, Azerbaycanlı yazarların Azerbaycan tarihi hakkında söyledikleri esas fikirleri müzakere etmiştir. H.Sadiqin "Gülüstani-İrem" - (Maarif ve kültür, 1926, № 4) adlı makalesi A.Bakıhanofun aynı adlı eserinden bahsetmiştir. Salman Mümtaz ise "Şeki hanlarının kısa tarihi" - (Maarif işçisi 1929, № 2-3) - makalesinde Şeki hanları hakkında mevcut olan bu kaynak eseri tahlil etmeye çalışmıştır. Azerbaycan tarihşünaslığının gelişimine dair 40-50 yılları döneminde de bazı küçük bilimsel eserler ele alınmaktadır. A.Alizade ve V.N.Leviatovun "Azerbaycan SSR-de tarih bilimi" - (Az. SSR EA Haberleri, 1947, № 10, s. 125-135) adlı eserinde tarih biliminin genel gelişim kanunauyğunluklarına geniş yer verilmiştir. Bu dönemde, tarihin ayrı bölmelerinin gelişiminin düzeyini yansıtan bilimsel eserler de meydana gelmiştir. Azerbaycan tarihşünaslığına dair 60-80 yıllarında, artık sadece küçük makaleler değil, komple monografiyalar (manuel) yazılmağa başlanmıştır. A.N.Quliyev, İ.M.Hasanov ve İ.V.Strigunofun "XIX yüzyılda ve yirminci yüzyılın başlarında Azerbaycan'da tarih biliminin gelişimi" (Bakü, 1960) adlı eserinde, belirtilen dönemde Azerbaycan'da tarih biliminin gelişme dinamiği analiz edilmiştir. Bu eser XIX yüzyılın I yarısında tarih biliminin gelişimi, XIX yüzyılın ikinci yarısında tarih bilimi ve yirminci yüzyılın başlarında tarih ilmi olmak üzere üç büyük bölümden ibarettir ve burada tarihşünaslık sorunları derin analizini bulmuştur. Z.İ.İbrahimof ve Y.A.Tokarjevskinin "Azerbaycan'da Sovyet tarih biliminin gelişimi" (Bakü, 1964) adlı eseri ise birincinin bir tür devamı olarak değerlendirilmelidir. A.Hüseynzadenin "XIX yüzyılın ikinci yarısında Azerbaycan tarihşünaslığı" (Bakü, 1967) eserinde bilimsel tahlillere daha geniş yer verilmiştir. Azerbaycan tarihşünaslığı meseleleri 1965'te Moskova'da yayınlanan "SSCB'de tarih biliminin tarihi oçerkleri" adlı topluda fazla yansımıştır. Bu topluda XI-XVII yüzyıllarda Azerbaycan tarihşünaslığı, XVIII yüzyılda Azerbaycan tarihşünaslığı, XIX yüzyılın I yarısında Azerbaycan tarihşünaslığı gibi büyük makalelerde, Azerbaycan'da tarihi bilgilerin gelişme dinamiği somut şekilde aydınlatılmıştır. Azerbaycan tarihşünaslığının gelişiminde A.Sumbatzadenin de büyük rolü olmuştur. O, Azerbaycan tarihşünaslığının gelişimine dair bir takım değerli makaleler sunmuş ve bu alanı zenginleştirmişdir. Bu makale ve eserler sırasında Modern aşamada Azerbaycan tarih biliminin gelişimi - (Вопросы истории, 1972, № 12), XIX-XX yüzyılın başlarında Azerbaycan tarih biliminin oluşumu - (Az. SSR EA Haberleri, tarih, felsefe ve hukuk serisi, 1974, № 1), 70'li yıllarda Azerbaycan'da tarih biliminin gelişimi - (Вопросы истории, 1981, № 2), 1975-1979 yılları arasında Sovyet tarihşünaslığı, (Moskova, 1979), 1970-1974 yıllarında Sovyet tarih bilimi - (Az. SSR EA Haberleri, tarih, felsefe ve hukuk serisi, 1975, № 2) ve başka denemeleri, görüldüğü gibi farklı dönemlerde ve genel olarak Azerbaycan tarihşünaslığının esas gelişme yönlerinin dinamiği analiz edilmişdir. A.Sumbatzadenin en büyük fedakarlığı ve bu alana hüsusi hizmeti Azerbaycan tarihşünaslığına dair ilk ve tek genelleştirilmiş eser çıkarmasıdır (Bakü, 1986). Onun bu eseri "XIX-XX yüzyıllarda Azerbaycan tarihşünaslığı" adlanır. Malesef bu eser rus dilinde çap edilmiştir. Müellifin bu eserini XIX-XX yüzyılın 80'li yıllarının ikinci yarısına kadar Azerbaycan tarihine dair tarihçilerin yazdığı birkaç eserlerin tahlili gibi de adlandıra biliriz. Bahsedilen eserde ilk defa olarak "Azerbaycan tarihşünaslığı" teriminin ikili özelliğinin - onun hem Azerbaycanlı bilim adamları tarafından Azerbaycan tarihi üzere yapılan araştırmalar, hem de diğer milletlerin tarihçilerinin öz devletleriyle ilgili yazdıkları tarihi olaylarla kapsadığının dikkate alındığını vurgulamışdır. Odur ki, biz Azerbaycan'ın çeşitli dönem tarihşünaslığını yorumlarken de bu döneme dair ister Azerbaycanda, isterse de ötesinde meydana gelmiş araştırmaları, yayınlanan ilk kaynakları vb. hakkında bilgi vermeli ve böylece zamanın tarihşünaslığının bugün için nispeten geniş manzarasını canlandırmalıyık. Bu dövrden sonra da sırf tarihşünaslık eseri meydana gelmemiş ve ayrı-ayrı tarihçiler yalnız tetkik

etdikleri mövzularla ilgili eserlerinin giriş hissesinde az da olsa melumat vererek problemin tarihşünaslığını esaslandırmaya çalışmışlar. Bunardan İ.Aliyev, Z.Bünyadof, M.Şerifli, F.Memmedova, S.Aşurbeyli, S.Qaşqay, M.İsmayılov ve başka tarihçi-bilim adamları kendi eserlerinin araştırması sırasında bahsettikleri zamanın tarihşünaslık meselelerini kendi eserlerinin giriş bölümünde ayrıntılı olarak vermekle yetinmişlerdir.

Bulgular

Dönemin önemli meselelerini sistemleştirib sunmak için XX yüzyıl tarixşünaslığının başarıları, ayrıca ilk kaynaklara geniş atıf yapılarak Merkezi Devlet Tarih Arşivi, Merkezi Devlet Askeri Tarih Arşivi, Petersburg MDTA-da, Gürcistan Tarih Arşivi'nde, Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Arşivi'nde (ARDA), Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Tarih Arşivi'nde (ARDTA), Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Siyasi Partiler ve Sosyal Herekatlar Arşivi'nde (ARDSPİHA), Azerbaycan Devlet Bilim ve Kültür Tarihi Arşivi'nde (ARDƏİTA) toplanan malzemeler, ayrıca vaktiyle baskı yüzü görmüş kaynaklardan, o dönemin çok sayıda basın materyalleri geniş kullanılmış, Azerbaycan (Azerbaycan ve Rusça),Kaspi , Znamya Truda , İskra , Açık söz , Naş put,Zarya, İttihad , Nabat , İstiklal gibi süreli yayınlar bir sıra meselelerin vurgulayarak değerli kaynak rolünü oynamıştır. Bu soruna henüz yirminci yüzyılın başlarında muhacir hayatı yaşayan fikir adamları eserler ithaf etmekle Avropa ve Amerika tarihşünasların dikkatini çekmiş ve sorunun objektif manzarasının oluşturulmasında önemli rol oynamışlardır. XX yüzyılın 80'li ve 90'lı yılların tarihşünaslığından konuşurken, öncelikle, Azerbaycan Tarihi kitaplarının yayınını söylemeliyiz. Tarih Enstitüsü'nün çalışanları tarafından hazırlanmış Azerbaycan tarihi İ.Aliyevin editörlüğünde 1993 yılında Türkçe, 1995 yılında Rusça, 1994 yılında yeni Azerbaycan Tarihi ise akademik Ziya Bünyadof ve Yusuf Yusifovun değişikliği ile ve 1996 yılında S.Aliyarlının redaktesile yayımlandı. Yüzyılın 70-90 yıllarının uzman tarihçileri M.İsmayılov, T.Veliyev, M.Musayev, Ə.Umayev, Q.Cavadov, Y.Alesgerov, S. Aliyarov, M.İbrahimov, I.Bagirov, L. Hesenova, H . Hesenov, Z. Qafarova, Ş. Kerimov, V.Samedov, M.Gülmalıyev ve b. Azerbaycan'ın sosyo-ekonomik, siyasi ve kültür tarihi üzere çok sayıda monografi ve bilimsel makaleler yayınladılar. Onların çoğu Azerbaycan'ın sosyo-ekonomik tarihine aittir: XIX-XX yüzyılın başlarında Azerbaycan'ın sosyo-ekonomik yapısı, Azerbaycan köyünün sosyo-ekonomik yapısı, Azerbaycan'ın sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi, petrol endüstrisinin tarihi, Azerbaycan'da tarım, toprak sahipliği ve topraktan istifade, petrol üretimi ve Rusya ekonomisi, ekincilik meseleleri vb. Fakat, Sovyet döneminde daha çok 1917-ci il olayları ve Cümhuriyyet devri haric 20-80-ci il hadiseleri dikkat merkezinde olduğundan Azerbaycanda ilk bağımsız devletin tarihi kölgede kalarak bilerekten unutdurulmuş ve onun siyasi elitasına leke vurulmuşdur. Bu resmi devletin ideolojisine hizmet etdiginden derslik ve kitaplarda bu devrin tarihinin yazılmasına yasak koyulmuştur. Genel olarak 1920-1990 yılları tarihşünaslığını üç döneme ayrılabiliriz: 20-30-cu illerin marksist tarihşünaslığı, 40-80 yılların ulusal komunist tarihşünaslığı, 90'ların liberal-ulusal tarixşünaslığı. Azerbaycan'da Marksist tarihşünaslığının esas temsilcileri 1921-1931 yıllarında Kırmızı Professura Enstitüsünü bitirmiş mezunlar idi. Onlar 1917-1920 yılları kapsayan devrim dönemini dünya kapitalizminin tam çürüme aşamasında işçileri burjuvazinin zulüm ve istismarından yayınlayacak dünya inkilabının ilk müjdecisi gibi kaleme alıyorlardı. 1917-1920 yılına dikkat çeken tarihi eserlerin muellifleri - A.Rayevski, Y.Ratgauzer, N.Pçelin, A.Popof, S.Sef, A.Steklof, A. Dubner vb.olayları inceleyerken tarihi realitenin ayrıntılarını ilgi göstermek, olayların izahında ideolojiye öncelik vermek, kaynaklardan geniş iktibas getirmek vb. gibi özel yaklaşım tarzı göstermiştir. Onların eserlerinden sonrakı Sovyet tarihçilerinin sık sık müracaat ettiklerini de görüyoruz. XX yüzyılın 80'li yıllarının sonlarından itibaren dünya tarihi gelişiminde önemli değişikliklere neden olan siyasi prosesler başlandı. Bu gelişmelerin en önemlisi, yirminci yüzyıl dünya tarihinde en önemli rol oynayan SSCB devletinin zayıflaması ve 90'ların lap öncesinde (1991 yılında) dağılması ile ilgiliydi. SSCB devletinin zayıflaması ile, bu devlette yaşayan halkların bir çoğu, daha doğrusu müttefik cumhuriyetler bağımsızlığa doğru can atmaya başladılar. Bu alanda öncelikle olaylar milli çatışma zemininde yaşanan süreçlerle gözlemlenmektedir. Tüm bu siyasi gidişatta SSCB'nin müttefik cumhuriyetlerinden biri olmuş Azerbaycan aktif yer alıyordu. Azerbaycan'da en önemli sosyo-sosyal olaylar 1988 yılının başlarında, Ermenistan SSC'nin Dağlık Karabağ'a sonraki davasından sonra başlanmıştır. SSCB hükümetinin ileri sürdüğü tanıtım ve onarım politikası ile ilgili, ülkede bir takım siyasi kurumlar meydana gelir ve faaliyet gösteriyorlardı. Nihayet, 1991 yılında SSCB'nin yıkılması ile ilgili Azerbaycan SSR denilen II Cumhuriyet, kendi yerini bağımsız

ve egemen III Cumhuriyete verdi. 1991 yılının 18 Ekim Azerbaycan kendisini bağımsız ilan etti ve kısa sürede bu bağımsızlık dünya devletleri tarafından tanındı. Bağımsızlık elde edildikten sonra, ülke bir takım zorluklarla karşı karşıya kaldı. Bu zorluklar öncelikle Ermenistan'ın Dağlık Karabağ iddiası ile Azerbaycan ilan edilmemiş savaşı ile seciyyelenirdi. İkincisi, ülkede yaşanan siyasi olaylar ve iktidar farklı grupların mücadelesi ülkede siyasi çatışmaya ve sosiyal karmaşıma neden oluyordu. Üçüncüsü, SSCB döneminde oluşturulan ekonomik sistemi dağılmış, yenisini ise şimdilik yaratmak mümkün değildi, ülkede ekonomik gelişme tamamen aşağı düşmüş ve bu da nüfusun sosyal durumunun ağırlaşmasına neden oluyordu. Tüm bu faktörler ülkede toplumsal-siyasi kaosun oluşmasına yardımcı olur, bu ise ülkede bütün alanlarda, özellikle bilim ve kültür alanında önemli gerilemelere neden olurdu. Fakat zaman zaman yeni oluşmuş bağımsız III Cumhuriyet bu sıkıntıların bir çoğunu ortadan kaldırmayı başardı ve 90'ların belli zorluklarından sonra, nihayet XXI yüzyıldan belli bir sabit gelişme yoluna geçebildiyse, yeni bağımsız devlet kendi Dağlık Karabağ sorununu çözemedi. Ümit etmek olur ki, bu sorun da kısa sürede çözülecektir ve bu alanda da önemli bir istikrar elde olunacaktır. XX yüzyılın 80 yılların sonlarından ülkede oluşan kargaşa döneminde, tarih biliminin de gelişmesinde belli gerilemeler fark edilirdi. Fakat bütün bunlara rağmen, tarihi sorunların objektif ögrelilmesi araştırmacılar için, bağımsız devlette geniş yollar açmış, Sovyet döneminde araştırma alanında konulan tüm yasaklar ortadan kaldırılmıştır. Azerbaycan kendi bağımsızlığını yeniden yaptığı andan tarihimizin olgular temelinde araştırma zorunluluğu, geçmişte öğrenilmesi yasak edilen, ayrıca yetersiz araştırılan, tahrif edilmiş problemler araştırmacıların dikkat merkezine dönüşmüştür. Ülkede oluşan yeni yeni üniversitelerde, beliren tarih ve diplomasi fakülteleri, çeşitli sorunlara adanan bilimsel konferansların kapsamının artması, tetkik olunması, konulara dair tüm setlerin dağılması ile tarih biliminin daha yoğun gelişmesi için esaslı zemin yaratıyordu. Belirtildiği gibi, yeni bağımsızlık kazanmış ülkede ilk zamanlarda Azerbaycan tarihine dair genelleştirilmiş eserlerin yazılması geniş yer almıştır ki, bu da 1997 yılından yeddicildlik Azerbaycan Tarihi nin yayınlanması ile sonuçlandı. Yeddicildlik Azerbaycan Tarihi nin basılması, tarihimizin çeşitli sorunlarına ve tarihşünaslığa dair araştırmaların yazılmasına dikkat artırmış oldu. Modern aşamada Azerbaycan tarihinin öğrenilmesi alanında genel nitelikli eserlerden ayrı ayrı değil, bütün olarak alınan şahıslar hakkında kısa arayışın verilmesi de sonraki araştırmalar için tutarlı zemin yaratıyordu. S.Ahmetovun Azerbaycan tarihinden yüz büyük şahsiyet (Bakü, 2006), V.Guliyevin Tarihte iz bırakan şahsiyetler (Bakü, 2000), N.Yaqublunun Azerbaycan lejyonları (2005), M.Zülfükarlının Azerbaycanı kimler yönetip (Mayıs 1918, Ekim 2003), (Bakü, 2006), M.Caferinin Azerbaycan'ın ünlü hükümdarları ve siyasi figürleri (2002), S.Qasımovanın Mirza Kazımbey: Doğu ve Batı arasında köprü (Bakü, 2014) kitaplarında Azerbaycan'ın ünlü kimliklerinin halkımızın tarihi kaderinde yaptıkları ve Ulusal-siyasi, devlet tarihimiz hakkında bilgiler verilmiştir. Modern aşamada Azerbaycan tarihşünaslığı önünde duran bazı görevler, bu günkü durumu ve gelecek gelişme perspektifleri hakkında da bir takım eserler yayınlanmış ve bu problem incelenmiştir. E.Madetli Azerbaycan gerçekleri İran tarixşünaslığında (Bakü, 2011) adlı monoqrafiyasında Azerbaycan tarihinin tüm dönemlerini saxtalaşdırmağa kalkışan İran-Fars tarihçilerine verilmiş tarihi esaslara, yoğun bilimsel araştırmalara dayalı esaslı cevaplardan biridir. Yazar yazıyor ki, "İranlı tarixşünaslıar ilk kaynaklarla, gerçek tarihi gerçeklerle hesaplaşmaya Arap hilafetinin çöküşünden sonra Azerbaycan ve İran topraklarını ve diğer komşu ülkeleri yöneten tüm Azerbaycan-Türk sülalelerini, özellikle Safevîleri, Kacarları, Afşarları, bu sülalelerin seçkin temsilcileri olan Şah İsmail, Şah Tahmasp, Şah Abbas'ı, Nadir Şah Afşarı, Ağa Muhammed şah Kacarı ve diğer Azerbaycan-türk hükümdarlarını da İran-fars hükümdarları gibi kaleme vermekten çekinmiyorlar". (Medetli, 3).

Tarihşünaslık biliminin son dönemini bağımsız III Cumhuriyet döneminde tarih biliminin gelişmesini de koşulu olarak aşamalara ayırabiliriz. Örneğin XX yüzyılın 90'lı yıllarında tarih biliminin gelişiminde yeni fikirlerin oluşması ve özgür fikir söyleme ilkelerinin gelişmesi. XXI yüzyılın başlarında (2000-2016 yılları) tarih biliminin araştırma yönleri Azerbaycan tarihşünaslık biliminin gelişmesinin dövrleşdirilmesinin kısa özetinin verilmesi, gelecek araştırmalar tarafından yeni yeni okumaya ve bü dövrleşmeye değişiklikler yapıp bilimsel sonuçlar üretmeye olanak tanır. Azerbaycan'da tarih biliminin tarihşünaslıq açısından öğrenilmesi en genç alanlardan biri olsa da onu da belirtmek gerekir ki, sırf Azerbaycan tarihşünaslığına dair yayınlanan eserler parmakla sayılabilir. Bu nedenle, bu alanda büyük boşluk oluşmuş ve Azerbaycan tarihşünaslığında dair şimdilik hiçbir ders kitabı olmamasına yol açmıştır. Sovyet döneminde yazılmış bir kaç eser Sovyet tarihşünaslığının

içerisinde verilmiş ve bunların çoğu Sovyet ideolojisinin etkisi altında yazıldığından bu eserleri incelerken onlara çok dikkatle yanaşılmalıdır.

Sonuç

Son yıllarda, fikir plüralizmine geniş meydan verildiği koşullarda bağımsız ülkede yaşanan siyasi, ekonomik ve manevi süreçlere uygun populist çıkışlar tarihçilerden tarihi gerçekleri bilimsel temelde ortaya çıkarmayı ve değerlendirmeyi gerektirir. Sovyet döneminde marksizm-leninizm metodologiyasına dayalı tarihşünaslık tebliğ olunurdusa, Azerbaycan bağımsızlığını kazandıktan sonra tarih biliminin ulusal kavramsal yönü oluşmuş ve tarihimizin yeni bir açıdan çalışma sonucunda tarihşünaslık alanında yeni eserlerin oluşmasına da neden olmuş, bu devre tarihşünaslık yeni aşamaya girmiştir. Bu adım bir takım sorunların tarihşünaslığına dair eserlerin meydana gelmesiyle açıklanabilir. Yeni dönem araştırıcı ilim adamları çalışmalarında belirli dönem veya somut soruna dair yazılmış eserleri bir araya toplamaya gayret göstermekle onları özgürce, hiçbir ideolojiye uymadan çözümlemeye çalışmışlardır. Ancak, unutulmamalıdır ki, böyle eserler de bizim tarixşünaslıkda şimdilik çok azınlık ve hatta toplam "birkaç" terimi ile tarihşünaslıkda kendi yerini buluyor. Böyle eserlerden Y.Seferovun "Azerbaycan'ın eski, erken, ortaçağ döneminin tarixşünaslığı" (Bakü, 1997) eseridir. Yazar Azerbaycan'ın eski dönemine adanmış eserleri biraraya toplamaya gayret etmiş ve buna neredeyse ulaşılmıştır. Bu açıdan Y. Seferov esasen Kafkas Albanyası ve Atropatena tarihine şu veya bu derecede değinen eserlere öncelik vermiştir. Diğer eser A.İsgenderovun tarihşünaslık sorunlarıyla ilgili iki monografisi "1918 yılı Mart katliamının tarixşünaslığı" (Bakü, 1997) ve "Azerbaycan'da Türk-Müslüman soykırımı sorununun tarixşünaslığı" adlı eserleri bu alanda atılan başarılı adım olarak kabul edilebilir. Yazarın her iki eseri Rusya İmparatorluğu dağıldıktan sonra Güney Kafkasya'da, ayrıca Azerbaycan'da oluşmuş kargaşa döneminin tarihine açıklık getirmek açısından çok değerlidir. A.İsgenderovun eserleri hem de tarihşünaslığımızda ilk kez 1917-1918 yıllarında Ermeni-Azerbaycan ilişkilerinin gerginliğini ve bu gerilimin Azerbaycanlıların çeşitli yerlerde genosidi ile sonuçlanması meselelerini açıkça yorumlamış ve tarihşünas alim bu sorunları ciddi tahlil etmiştir. M.Aliyevin "Kuzey Azerbaycan'ın Rusya tarafından işgalinin tarixşünaslığı" (Bakü, 2001) adlı eseri ise Azerbaycan'ın Kuzey bölümünün Rusya İmparatorluğu tarafından işgal edilmesi konseptini tüm açıklığı ile ortaya koymuş ve tasdik etmiştir. Eserde bu onaya giden uzun prosesli tarihşünaslık yolu ve kavramlar birbirini takip etmesi ("işgal", "nispeten az bela", "birleştirme",terkibine dahil olma".) yüksek düzeyde incelenmiştir. M.Zülfükarlının "Azerbaycan Tarihi, II Cumhuriyet döneminin tarixşünaslığı" (Bakü, 2001) eseri de Azerbaycanda sorunlu tarihşünaslığa adamış eserlerden biridir. Tarixçi tarihi eserleri ve görüşleri ciddi girişimle saf-çürük etmeye çalışmış ve bunun üstesinden gelmiştir. Bu eserde tarihşünaslıkda daha büyük adım atmaya gayret gösterilmiştir. Z.Hacıyevanın "Karabağ Hanlığı'nın tarixşünaslığı" (Bakü, 2010) adlı monoqafiyasında, Karabağ Hanlığı'nın tarihine değinen ve ondan bahseden 200'den fazla tarihi eserin tahlilini bildirdi. Tarihçi ilk olarak XIX yüzyılın ortalarında hanlığın tarihine adanmış ve ondan bahsetmiş eserleri, (Bölüm I, s.6-57), daha sonra XIX yüzyılın ikinci yarısında yazılmış Karabağnameleri (Bölüm II, s. 58-138), ayrıca 40-50 ve 60-80 yıllarında Karabağ Hanlığı'nın Sovyet tarixşünaslığında (III, s.139-168) ve bağımsızlık dönemi Azerbaycan tarihşünaslığında hanlığın tarihinin öğrenilmesi (IV, s. 169-182) devamlı olarak analiz etmiştir. Eserin V bölümünde (s. 183-212) Karabağ Hanlığı tarihinin Ermeniler tarafından sahteleştirilmesi sorununa açıklık getirilmiştir. Müellif eserinin son bölümünü (VI, s. 213-236) Karabağ Hanlığı'nın tarihinin Türkiye ve İran tarihşünaslığında tetkiki seviyesini belirlemiştir. Z.Hacıyeva "İrevan Hanlığı'nın tarixşünaslığı" (Bakü, 2012) adlı bir sonraki monografiyasını da Karabağ Hanlığına adadığı eserde olduğu sistematikaya uygun tahlil etmiş ve İrevan Hanlığı tarihinin bazı makamlarına açıklık getirilmiştir. E.Medetlinin "Azerbaycan gerçekleri İran tarihşünaslığında" (Bakü, 2011) monografisini Azerbaycan tarihinin tüm dönemlerini saxtalaşdırmağa kalkışan İran-Fars milletçilerine verilmiş tarihi esaslara dayalı esaslı cevap olarak değerlendirmek mümkündür. Azerbaycan tarihini sahteleştirmegi kendine meslek seçen İran tarihçileri ilk kaynaklara istinad etmeden kendi isteklerine uygun şekilde tarihi olayları sahteleştirmişdiler. T.Necefli ise "Karakoyunlu, Akkoyunlu devletlerinin tarihi çağdaş türk tarixşünaslığında" (Bakü, 2000) adlı eserinde Türk yazarlarının Karakoyunlu ve Akkoyunluların kökeni sorununun Türkiye tarihşünaslığında yansıması yönlerini incelemiştir. XIX yüzyılın aydınlanma hareketi ve onun Avrupa maarifçilerinden farklı şekilde meydana gelerek gelişimi

konularına dikkat çeken S.Gasımovanın "XIX yüzyılda eğitimci-demokratik hareketin tarixşünaslığı" (Bakü, 2014) eseri aracılığıyla komple devre açıklık getirilmiştir. Görüldüğü gibi, Azerbaycanda tarihşünaslık biliminin gelişimi yolunda bu alanda yazılan eserler azlık teşkil edir. H.Halilinin 2010 yılında yazdığı "Sovyet tarihşünaslığı-milli ölüm ilmi" (Halilli, 388-389).) adlı monoqrafiyasında, Sovyet tarixşünaslığının esas meselelerini eleştiri ettikten sonra, modern aşamaya de değinerek yazıyordu: "Maalesef, itiraf etmeliyiz ki, genel olarak Azerbaycan tarihşünaslığı bağımsızlık yıllarında sosyal-manevi varlığın yasa ve kategorilerine referans yaparak bilimsel seviyeye yükseltmek yönünde esaslı bir iş görmemiştir. Tek tek tarihçilerin eserleri dışında, Azerbaycan tarihşünaslığı, Sovyet tarixşünaslığının ideolojik sistemini ve araştırma metodunu halen devam ettirerek, bağımsız devlet kuran halkımızın varisi olduğu milli-manevi servetlere bilimsel düzeyde kavuşması yönünde yeterli önlemler yürütmek mümkün değildi, çünkü Sovyet tarihçileri neslinin büyük çoğunluğu yeni bilimsel ve milli fikirleri beşiyindece boğmakla kendi varlıklarını koruyup saklamakta devam ediyor.

Tartışma

Bu düşünceden çıkış etmekle ümit edebiliriz ki, gelecekte Azerbaycan tarihşünaslığının yeni yeni daha samballı eserleri oluşacak ve bu alanda daha başarılı adımlar atılacaktır. Şu anda tarihşünaslığa ilgi ve eğilimin artma icabı bize böyle iyimser sonuç çıkarmaya izin verir. Ne kadar ki, toplumda insan yaşıyor, orada o insanın tarihi ortaya çıkar ve onun tarihinin tarihini yazmaya da gerek duyulur. Bununla da teklif ederdim ki, Azerbaycan'ın hem komşu devletlerle ilişkisine dair, hem de bilavasite Türk devletlerinin tarihine dair yazılan ve belli olan kaynaklar Azerbaycan tarihşünaslığında yer bulsun, türk tarihşünaslığında da azerbaycan tarihçilerininin eserlerine istinad edilsin.Tarihşünaslığın gelecek perspektifleri de ele bu devletlerin emeğinin sonucu olan ortak tarihşünaslık eserinin meydana getirilmesinden ibaret olmalıdır.Tarihi olduğu gibi kabul etmek, anlamak ve olduğu gibi değerlendirmek için tarihşünas alimler kendilerinin profesyonel seviyesini koruyarak Azerbaycan tarihinin objektif, gerçekçi tarihini analiz etmeli ve bundan çekinmemelidir. Bu gün tarihimizle bağlı ne varsa hepsi derinden öğrenilmelidir. Azerbaycan tarihinin ve tarihşünaslığının modern talepler seviyesinde yazılması için belge ve kaynakların araştırılması, ayrıca zengin çoxcehetli fiilen malzemelerin tam anlaşılması alanında büyük çalışmalar yapılmalıdır. Geniş kamuoyunun tarihi bilgilere, vatan tarihine ilginin arttığı bir zamanda bu telabatların ödenmesi için tarihşünas alimlerin üzerine çok büyük sorumluluk düşüyor. İnamla ve kesin onu da vurgulamak isterim ki, Azerbaycan ve Türkiye tarihşünas alimlerinin ortak emeği sonucunda kısa bir zaman diliminde çok büyük sonuçlar elde edebiliriz. Böylece, modern dönemin genel siyasi, sosyo-ekonomik özellikleri Azerbaycan tarihşünaslığının esas gelişme yönlerini belirlemeye ve tarihi araştırmalarda objektif bilimsel sonuçlar elde etmeye sevk etmektedir. Yeni bağımsızlık elde etmiş Azerbaycan Cumhuriyeti'nde, bağımsızlığın ilk yıllarında oluşan zorluklara rağmen, son yıllarda oluşmuş değerli tarihi-bilimsel eserler onu gösteriyor ki, gelecekte Azerbaycan tarihşünaslığında, ülkemizin tarihinin en karmaşık sorunları bilimsel olarak daha derinden incelenecek ve tarihşünaslığımız yeni yeni eserlerle zenginleşecektir. Son dönemlerde Milli Bilimler Akademisi Tarih Enstitüsünün tarihşünaslık alanında başarıları buna numune ola bilir.Son zamanlar çeşitli tarihi olayların tarihşünaslık açısından incelenmesine gençlerin de ilgisi artmış ve A.Alizade, A.Sumbatzade, M.Şerifli, S.Aşurbeyli, Z.Bünyadov, İ.Aliyev, S.Aliyarlı, M.İsmayılov, Y.Mahmudov, A.İsgenderov vb. tarihşünasların yaratmış olduğu okullar yeni nesillerin yetişmesinde önemi rol taşımaktadır.

Kaynakça

Aliyef, R. (1992) *Azerbaycan nağıllarında mifik görüşler*. Bakü: Neşriyyat

Aliyev, M. (2001) *Şimali Azerbaycanın Rusiya terefinden işğalının tarihşünaslığı*. Bakü:Nurlan

Alizade, A. Ve Leviatov, V. *Azerbaycan SSR-de tarih ilmi.* (Az. SSR EA Haberleri, 1947, №1)

Azerbaycan tarihi (1994), (Z.M.Bünyadov ve Yusif Yusifovun redaktesi ile) Bakü:İlim

Azerbaycan tarihi. (1996), (S.Aliyarlının redaktesile).Bakü:İlim

Bakıhanof, A. (2001) *Gülüstan-i İrem*. Bakü:Mütercim

Ceferzade İ, Yampolski Z. (SSRİ EA Azerb. Fil. Haberleri, 1940, № 2). *20 yil arzinde Azerbaycan tarihinin öğrenilmesinin neticelerine dair*.

Gasımova, S. (2014) *XIX yüzillikde maarifçi-demokratik harekatın tarihşünaslığı*. Bakü:Elm ve tahsil

Hacıyeva, Z. (2010) *Karabağ hanlığının tarihşünaslığı*. Bakü:Tahsil

İmanov, H. (SSRİ EA Azerb. Fil. Eserleri, 1936, XXX cilt). *Azerbaycan tarihşünaslığı meseleleri. Bizim uğurlarımız ve yakın vazifelerimiz*

İsgenderof, A. (1997) *1918-ci il mart qırğınının tarihşünaslığı*.Bakü: Nurlan

İsgenderof, A. (2005) *Azerbaycanda Türk-Müselman soykırımı probleminin tarihşünaslığı.* Bakü:Adiloğlu

Medetli, E. (2011) Azerbaycan hakiketleri İran tarihşünaslığında. Bakü:İlim ve tahsil

Nemetova, M. (1959). *XIV-XV asrlar Şirvanın tarihinin öğrelilmesine dair*. Bakı:Təhsil

Seferof, Y. (1997) *Azerbaycanın kadim, erken, orta asrlar dövrünün tarihşünaslığı.* Bakü:BDU naşriyyatı

Segal, L. (Kafkas 1907, №204) .*Qedim Albaniya ve onun şehirleri*

Seyidof, M. (1983). *Azerbaycan mifik tefekkürü kaynakları*. Bakı: İlim

Sumbatzade, A. (1989) ,*XIX-XX asrlarda Azerbaycan tarihşünaslığı*. Bakü:İlim

Şarifli, M. - (Az. SSR EA Haberleri, ictimai ilmler seriyası, 1959, № 6). *IX-XV asrlar tarihinin oçerkler"ində orta asr Azerbaycan tarihi meselelerinin işıklandırılmasına dair"*

Zülfükarlı, M. (2000) *İkinci Respublika dövrünün tarihşünaslığı*. Bakü:Nurlan

Волобиуев , О., Секиринский С. (1977), *Художественно-историческая хрестоматия. Средние века.* Moskva:Nauka

Гомер. (1987).*Илиада* (перевод с древнегреч. Н.Гнедича*)*. Moskva: Nauka

Греков, Б. (1944) *Киевская Русь*. М.-Л. Nauka

Материалы китаеведческой конференций ИСАА при МГУ (май. 2004). Moskva

Попова, Г. (2005) *".Шуцзин" ("Книга документов") как исторический источник /*

Хук, С. (1991). *Мифология Ближнего Востока.* Moskva:Nauka

Sosyolojik Açıdan Tarihsicilik Eleştirisi

Alkan ÜSTÜN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, alkanustun@gmail.com

Bahattin CİZRELİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, bahattincizreli@gmail.com

Özet

Demokrasi siyasal değil, toplumsal bir durumdur. Kişilerin kendilerini anlamlı kılabildikleri farklı kültür grupları içinde bulunması ve bu heterojen bütünlüğün korunması ancak birey ile en örgütlü yapı arasında koruyucu bir sosyal sahanın varlığı ile mümkündür. Sivil alanların varlığı ve korunması demokratik düşüncenin toplumsallaşması ile olur. Demokrasi siyasi seçimlerin sürekliliği ile değil, çıkarlarının bilincinde olan ve toplumsal gerçekliğine yabancılaşmamış bireyler ile geçerli kılınır. Bireylerin yaşanan gerçeklikle irtibatını kesen, onların içinde bulunduğu duruma yabancılaşmasına neden olan ve gözlerine perde çeken düşünsel örtüler söz konusudur. Bunlar farklı alanlardan inşa edilen ideolojilerdir. Tarih aracıyla ideolojik, gerçek-dışı bir güvenli düşünsel saha kurma en yaygın kullanılagelen siyasal yöntemdir. Güncel sosyal gerçekliğin kavranmasında geçmişten bugüne nedensellikler kurmak geçerli bir yöntemdir. Bu nedenle sosyoloji tarihsel metoda dayalı yapılmalıdır. Ancak tarihin eşitsizlikleri örten bir ideoloji olarak kullanılmasına karşı sosyoloji eleştirel yaklaşmalıdır. Bu nedenle sosyoloji tarihsellik ile tarihsicilik arasında bir ayrım yaparak demokratik durumun inşasına katkıda bulunmalıdır. Bu çalışma teorik bir araştırmadır. Literatür üzerinden yürütülecek tartışmanın birinci bölümünde ideoloji kavramına sosyoloji alanından sunulacak eleştiriler ele alınacaktır. İkinci bölümde ise tarihsicilik eleştirisi yapılacak ve sonuç bölümünde tarih-sosyoloji ilişkisi yeniden değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel alana katkısı yöntem tartışması üzerinden olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tarihsicilik, Tarihsel Sosyoloji, Tarihsici İdeolojiler

Critique of Historicism in Sociological Context

Abstract

Democracy is a social situation, not a political one. Various cultural groups can provide self-meaning to individuals. Moreover, this heterogeneous collectivity can only be possible with presence of a protective social area between individuals and the most organised structures. Presence of social areas and their sustainability can be achieved with socialisation of democratic thinking. Democracy is not continuity of elections. Rather, individuals who have awareness of own interests and non-alienated are crucial for democracy. There are hypothetical curtains which cause alienation and cut off individuals' link between reality and their lives. They are ideologies that structured on different areas. Ideology via history has been used as a political way of establishing a non-realistic and safe intellectual area. Causation links which traces from back to today is a valid method in order to comprehend contemporary social reality. Because of this, sociology must benefit from history. However, one should septic about usage of history as an ideology which try to gloss over historical inequality. Thus, to contribute structure of democratic situation, sociology should distinguish between historicity and historicism. This study is a theoretical work and mainly the relevant literature will be deployed. The first part of the study will focus on critiques over ideology. Second part will mainly address critique of historicism. Finally, relation between sociology and history will be re-evaluated. Mainly, contribution of the study to the scientific area will be over methodological discussion.

Keywords: Historicism, historical sociology, historicist ideologies

Giriş

Yakın dönem siyasi tarihimiz demokrasinin yalnızca yasal seçimlerin düzenli olarak gerçekleştirilmesiyle tesis edilemeyeceğini göstermiştir. Demokrasi belirli zaman aralıklarıyla seçimlerin düzenlendiği ve çoğunluğun tercihinin egemen olduğu bir politik durum olarak değil; iletişim alanlarının açık, toleransın yaygın ve ifade özgürlüğünün meşru olduğu bir toplumsal durum olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle demokrasinin toplumsallaşması, demokratik kültürün hâkim kılınması ile geçerli olabilir.

Fransız Hukukçu Alexis de Tocqueville cumhuriyetin tek başına demokrasi demek olmadığını yaptığı araştırmalar sonucunda aktarır. Ona göre demokratik özgürlük ortamı tek başına yasalar ve siyasal kararlarla sağlanamaz. Toplumsal durum demokrasiyle uyumlu olmadıkça siyasal durum değişmeyecektir. Demokrasinin en büyük garantisi toplumsal farklılığın ve örgütlenme özgürlüğünün korunmasıdır. (Çağla, 2007) Demokrasi kişinin kendi hayatı ve dâhili olduğu toplumsallıklar hakkında karar alma süreçlerine katılabilme hakkıdır.

Tocqueville siyasi olanla kültürel olan arasında bağ kurmaktadır. Dolayısıyla demokrasi bireylerin kültürlenme süreçleri boyunca edindiği bir erdem olarak kavranabilir. Kültürlenme sürecinin formel bir dahili olarak eğitim kurumu açık, örtük ve bozuk işlevlere sahiptir. Bu metin, daha özel bir alan olarak tarih eğitiminin demokratik kültürün oluşumuna müdahalesini ve rolünü tartışma amacındadır. Tarih eğitiminin tarihsici, ideolojik zeminde inşa edilmesi eğitim-demokrasi ilişkisi bağlamında bozuk işlevselliğe örnektir. Tarih ile sosyolojinin iç içe girdiği bir eğitim modeli ise demokratik kültürlenme sürecinin temelini oluşturabilir. Nicel bir ölçüm modeline ve saha araştırmasına dayanmayan bu makale, söz konusu varsayımlar üzerine bir deneme niteliğindedir. Makalemiz sosyoloji literatüründen beslenerek tarihsiciliğin eleştirisi ve tarihsel sosyolojiden beslenen bir tarih eğitiminin imkânı üzerinedir. Tezimizin anlaşılması amacıyla demokratik kültürün yerleşmesi önündeki engeller tanımlanacaktır. Bu niyetle tarihsel sosyolojinin siyasal bağlamı da literatür üzerinden ortaya konacaktır.

Tahakküm Kültürü, İdeoloji, Demokrasi

20. yüzyılın başında Avrupalı Marksistler yükselen işçi sınıfı örgütlülüğü sonucunda ülkelerinde proleter devrimler beklemektedir. Ancak devrim, tarımsal üretimin egemen olduğu Rusya'da ortaya çıktığı gibi Avrupa'da da tam aksine Faşizm rüzgârı esmiştir. Bu beklenmedik durum karşısında Marksist teorisyenler ekonomik indirgemeciliğe karşı Marksizm'in şerefini kurtaracak yeni bir teorik açılıma ihtiyaç duyarlar. Siyasal olanı salt ekonomiye bağlayan okuma karşısında, siyasal olanla kültürel olanın ilişkisine dair literatüre katkıda bulunurlar.

Antonio Gramsci siyasal egemenliğin yönetici konumunda olmakla sınırlı olmadığını; gerçek hegemonyanın kültür üzerinde sağlanabileceğini söyler. Ona göre ekonomizm kutsanarak politikanın yolu kesilmektedir. Toplumsal değişim kültür üzerinden okunabilir. Kültürel olana aydınlar yoluyla müdahale edilmedikçe toplumsal olana da gerçek anlamda müdahale edilemez. Siyasi parti kültüre müdahale aracıdır. (Gramsci, 2008) Gramsci'nin teorisinde kapitalizm bilinçleri denetlemektedir. Bir tahakküm kültürü oluşturmaktadır. Yani insan bilinci kültürel araçlar vasıtasıyla şekillendirilmektedir. Kültür, egemenlerin ve muhalefetin mücadele alanıdır. Bu kuramsal katkıyı demokrasi ekseninde yeniden okuduğumuzda demokratik bir siyasal rejimde dahi anti-demokratik grupların bir tahakküm kültürü üretebileceği görülebilir.

Frankfurt Ekolünün öncü isimlerinden Theodor W. Adorno kitlelerin yanlış bilinçlenme durumunu analiz ederken kültür endüstrisi kavramını kullanır. O, bu kavramla şeyleşmiş, insanı bulunduğu gerçekliğinden koparan, kitlelerin kontrol altına alınmasını sağlayan kültürü kast eder. Endüstriyel malzemeye dönüşmüş kültür bir manipülasyon aracıdır. (Adorno, 2009) Bu yönüyle kültür endüstrisi anti-demokratik toplumsal durumu meşrulaştıran bir aygıttır.

Louis Althusser ise bu tartışmaya devletin baskı aygıtları ve ideolojik aygıtları tasnifiyle katkı yapar. Egemenlik sadece baskı ve zor yoluyla tesis edilemez. İdare, ordu, polis, yargıçlar, mahkemeler ve hapishaneler baskı aygıtlarıdır. Burjuva ideolojisi egemenliğini esas olarak hukuk, din, eğitim ve sanat gibi ideolojik aygıtlarla sağlar. Althusser burjuva ideolojisi ile milliyetçilik, liberalizm, ekonomizm ve

hümanizmi kast eder ve ideolojiye olumsuz bir anlam yükler. Onun için ideoloji bir yanılsamadır. Aslında tarihsiz olan ideoloji kendisini uydurma bir tarihselliğe dayandırır. İdeoloji ile var oluş yeniden tasarımlanır. Herkes bir ideoloji içine doğar. Her insan birden fazla ideolojinin etkisinde kalmıştır. (Althusser, 2003) İdeolojiler mevcut eşitsizlik ilişkisini korumaktadır. Bu yönüyle ideoloji kişiyi kendi gerçekliğine ve çıkarlarına yabancılaştıran bir uyutma aracıdır.

Avrupalı Marksistlerin yürüttükleri tartışma, araştırma konusunun ortaklığı nedeniyle sosyoloji literatürüne katkı sağladı. Bu makale bağlamında Marksizm içi görünen bu tartışma, demokratik kültürün yerleşmesinde tahakküm kültürünün ve ideolojik körlüğün engelleyici özelliğini anlatmak için kullanılmıştır. İdeoloji burada nesnellikten uzak, taraflı bir bakış veya bir yanlış anlama halidir. Yerici anlamda ideoloji bastırma işlevi görür. Eşitsizlik amacıyla oluşan tahakkümü meşru kılmak için işlevsel bir araçtır. Kişi ideolojik olarak yanlış bilince maruz kaldığında gerçek çıkarlarını göremez. Kişinin kendi çıkarlarına sahip olması bilgiye eksiksiz ulaşması ile mümkündür. (Geuss, 2002)

İdeolojiler aslında demokrasilerle birlikte ortaya çıkmıştır. Modern dönem mamulüdür. Kitlelerin siyaseti etkileme gücünün ortaya çıkmasıyla çıkar gruplarının kitleleri yönetme, manipüle etme amacının bir ürünüdür. Kavramı ilk kullanıma sokan Francis Bacon'dur. İnsan düşüncesini örten hatalı kavrayışları anlatmak için idoller kavramını kullanmıştır. Fransız Devrimi sürecinde ise kavram olumlu bir anlama sahiptir. Antoine Destutt de Tracy tarafından aydınlanma düşüncesini yaymak amacıyla düşünce bilimi anlamında kullanılır ideoloji. Marx'ta ideoloji idealist felsefeyi anlatmak için kullanılır. "Alman İdeolojisinin" karşısına kendi fikirlerini koyar. Ona göre tüm fikirler değil sadece toplumsal eşitsizliği gizleyen fikirler ideolojidir. Nihayetinde ideolojiler üretim ilişkilerinin yansımasıdır. İdeoloji bilinçli bir üretim olsa da bilinçleri çarpıtan bir araçtır. Ancak Lenin'den sonra ideoloji Marksistler için burjuvaziye karşı bir silah olarak görüldü. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ideoloji kavramı Nazizmin ve Stalinizmin tahripkârlığı karşısında tümüyle olumsuz bir anlam içerir. İdeoloji kavramına olumsuz anlam yüklenmesine Gramsci ve Althusser de katkıda bulunur. (McLellan, 2009)

Mannheim ideolojiyi tüm bilgilerin ideolojik olduğunu anlatmak için kullanır. Bilgi modern toplumu oluşturan farklı sosyal grupların yanlı ve seçici değer ve isteklerinin bir yansımasıdır. Onun için hakikat dediğimiz her şey bir dünya yorumudur. Her ideoloji bir sosyal durumu yansıtır. (Slattery, 2015) Mannheim'a göre ideoloji olumsuz bir içerik taşımasa da göreceli yönü vurgulanır. İdeoloji toplumsal gerçekliğin asla kendisi değil, olsa olsa bir yönüdür.

İdeoloji veya tahakküm kültürü olarak ifade ettiğimiz yanılsama durumu bizim kurgumuzda demokrasinin kurumsallaşması önündeki engeldir. Çıkar gruplarının veya ideolojik grupların kalabalıklara tahakküm kurması hem farklılaşma hem de toleransın önündeki engeldir. Kendi gerçekliğinin farkında olmayan birey bağlı olduğu grubun hizmetinde iken kendi çıkarlarının aleyhine hareket edebilir. Çünkü ideoloji onun analiz kabiliyeti üzerindeki örtüdür. "İzm'ler idraklerimize giydirilmiş deli gömlekleridir." (Meriç, 1979)

Aşırı politiklik ve Sivil Toplum

Şahısların kendi hayatlarını doğrudan ilgilendiren her türlü konuda karar alma süreçlerine doğrudan dâhil olması ve aktif bir özne olarak kendi çıkarlarının bilincinde bir halde düşünebilmesi ancak ideolojilerden bağımsız bir politik ortamda mümkün olabilir. Fikirler üzerindeki tahakkümün kaldırılması hâkim ve ezici siyasetlere karşı temkinli bir duruşla geçerli olur. Zannedildiğinin aksine insanları apolitik olmakla suçlamak onları duyarlı kılmaz, tersine aşırı politikliğe savurabilir.

Siyasetin toplumsal hayata aşırı müdahalesinin olası olumsuz sonuçlarını sosyoloji yazınında ilk ifade eden Emile Durkheim'dir. "İntihar" adlı çalışmasında Durkheim elcil ve bencil intiharlar hakkında mülahazada bulunurken siyasetin müdahale düzeyine dikkat çekmektedir. Elcil intihar, toplumsal ruhun ve onun bir görünümü olarak siyasallığın birey üzerinde baskın olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bencil intihar ise bireyin tüm toplumsallıklardan ve anlamlı hallerden kopmasıyla oluşur. O halde hem bireyi devletin (siyasetin) baskısından koruyabilecek bir tampon güce, hem de bir anlam birlikteliğine ihtiyaç vardır. İşte bu noktada Durkheim mesleki örgütlenmeleri önerir. (Durkheim, İntihar - Toplumbilimsel İnceleme, 1986) Onun mesleki örgütlenme olarak ifade ettiği alana bugünün anlamı ile sivil toplumda diyebiliriz. Yani kişinin kendi yaşamı hakkında karar verebildiği serbest

alan. Hem bireyi norm alanına bağlı tutacak hem de onu aşırı politizmin, ideolojik taassubun etkisinden kurtaracak alan.[1]

Bizim aşırı politizm, tahakküm kültürü ve ideolojiden kurtulmak gerekliliği olarak ifade ettiğimiz durumu Habermas önyargılardan kurtulmak olarak ifade eder. Önyargılardan soyutlandığımız oranda iletişimselliğin önü açılır ve demokratik, uzlaşmacı kamusal alanın inşası sağlanır. Kamusal alan devletle birey arasındaki kurumsallaşmadır. Kamusal alan vatandaşların hem devlete hem de genel olarak siyasete karşı formel-informel yollarla eleştiri yapma hakkını güvence altına alır. Kamusal alan resmi daireler değil sivil alanlardır. Kamu yararı devletin yararı değil toplumun yararıdır. (Hatipoğlu, 2010)

Esas konumuza gelecek olursak; tarih yazını ve tarih eğitimi demokratik kültürün oluşumuna katkı sunacak biçimde ideolojik taassuba karşı mıdır, yoksa ideolojik anlatımın tesirinde tahakküm kültürü ve ön yargıya destek mi olmaktadır? İddiamız odur ki sivil alanın korunması, demokratik kültürün tesisinde tarih eğitiminin ve tarihçilerin sorumlulukları bulunmaktadır. Eleştirel aklın gelişmesi ve toleransın yayılması için tarih anlayışına dair bir kritik sürekli bir biçimde yürütülmelidir. Tarih disiplinine dair eleştirel bakmak elbette tarihi mahkûm etmek anlamına gelmez. Her sosyolojik olgunun aynı zamanda bir tarihsel olgu olduğu bilinciyle tüm sosyal bilimciler tarihten yararlanmalıdır.

Bu alanda yazılmış literatürü değerlendirildiğinde bir sosyal bilim olarak tarih ile ideolojik tarihçiliği ayırmak için tarihselcilik/tarihsicilik ayrımına gidilmektedir. Tarihselcilik sosyal olguları tarihselliği içerisinde, sadece siyaset eksenli değil çok boyutlu ve bütünlüklü bir biçimde ele almak iken; tarihsicilik bir bilimsel kehanetçilik edası ile tarihi tek bir öze indirgeyerek evrimci biçimde irdelemektir.Tarih disiplini tarihsicilik ile diğer sosyal bilimler desteğiyle hesaplaşabildiği oranda demokratik kültüre katkıda bulunacaktır.

Tarihselcilik Tarihsicilik Ayrımı

En genel şekliyle ifade etmek gerekirse *tarihsicilik*, tarihsel gelişimlerin yasalarının ve ilkelerinin bulunduğu ve eğer bu genel geçer yasalar keşfedilirse insanlığın geleceğinin tahmin edilebileceği iddiasıdır. Bu anlayışı eleştiren düşünürlerden olan Karl Popper ise tarihsiciliği, "bilimin öndeyiler yapma görevi olduğundan hareketle uzun dönemli tarihsel kehanetlerin" ortaya konulması olarak tarif etmektedir. Bu kâhinlik ise tarih yasalarının aynen doğa bilimlerindekine benzer kanunların keşfi ile mümkün olduğu tarihsiciler tarafından düşünülmektedir. Popper bu türden toplum felsefelerini şu açılardan eleştirmektedir. Öncelikle Popper'a göre sosyal hayatın akışı içerisinde "seçim ve sorumluluklar" bireye aittir. Dolayısıyla, bir toplumdaki üyelerin irade ve inisiyatiflerin bağımsız olarak "tarih yasalarınca" sabit belirlenmiş bir gelişme doğrultusu bulunmamaktadır. Bir başka ifade ile insanlar her hangi bir tarihsel gerekliliğe göre değil, kendi seçimleri doğrultusunda hareket etmektedirler. (Popper, 2013)

Tarihselcilik kavramını kendi felsefesini açıklamak için ilk kullanan Benedetto Croce'dir.[2] Croce, tarihin tümü üzerine düşünemeyeceğimizi iddia eder. Tarihselcilik ve tarihsicilik ayrımını ilk yapan ise Erich Rothacker'dir.[3] Ona göre tarihselcilik iki temel ayak üzerinde yükselmektedir. Birinci olarak tarihi fenomen ve olgular biricik ve yenilenemezdirler. Her olgu onu oluşturan çok sayıdaki bağımsız değişkenin sonucudur ve bu sebeple de biricik (benzersiz) niteliğe sahiptir. Tarihselciliğin ikinci karakteristiği ise tarihi olayların gerçekleştikleri dönemki tarihsel gelişmelerin seyri içerisinde değerlendirilmesi gerekliliğidir. Buna göre her bir tarihi olay, günümüzün değer yargıları ve kavramları ile değil, ait oldukları dönemin düşünce ve anlayış yapıları ile değerlendirilmelidir. Rothacker tarihsiciliği eleştirir ve onu "insanlık tarihini, fizik evreni olduğu gibi kavrama konusunda

---

[1] Emile Durkheim'in ideolojiye olan karşıtlığından da bahsetmek gerekir. "Sosyolojik Yöntemin Kuralları" adlı şaheserinde Durkheim bilim ile ideolojinin kesinlikle karşıt olduğunu vurgular. Sosyoloji herhangi bir ideolojiden taraf değildir. Çünkü ideolojiler olguları açıklamayı değil yeniden oluşturmayı isterler. Onlar olgulardan değil tutkulardan yola çıkarlar. (Durkheim, Sosyolojik Yöntemin Kuralları, 2012)

[2] 1856-1952 yılları arasında yaşamış İtalyan filozoftur.

[3] 1888-1965 yılları arasında yaşamış Alman filozoftur.

ilkel bir cesaret veren ve ilkel mekanik analojilerle tarihi anlamaya çalışan çocukça bir natüralizm" ifadeleri ile yerer. (Özlem, 2007)

Ernst Troeltsch tarihselcilik tartışmasına farklı bir pencereden bakarak "iyi ve kötü tarihselcilik" kavramlarını kullanmayı tercih eder. Ona göre "iyi tarihselcilik" tarihsel düşünme biçimine sahip olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, her dönemin kendine özgü değerleri vardır ve bunların bugünden bakarak anlaşılamaz. Bu sebeple eski yazılı yapıtlar ancak yorumlanabilir yani hermeneutik yöntem kullanılabilir. Kötü tarihselcilik ise genel itibariyle tarihsiciliğe denk düşmektedir. Esasında tarihsicilik kavramını literatürde ilk kez F. Nietzsche'nin kullanmıştır (Özlem, 2007). Nietzsche'ye göre tarih, insanı geçmişe bağlayan ve onu kısıtlayan bir zincir gibidir. İnsan özgürce hareket etmek istediğinde tarihsici anlayış ayağını sürümekte ve özgür iradesini baltalamaktadır (Nietzsche, 2006).

Tarihi İdeolojileştirmek: Tarihsicilik

Tarihte bütünlülük, tek anlamlılık ve genel geçerlik olduğunu iddia eden tarihsici anlayışa göre tarihsel gelişimin sabit yasaları bulunmaktadır ve bunlar bilimsel olarak ortaya konulabilir savı mevcuttur. Popper'a göre ise tarihsicilik "totaliter ideolojilere körü körüne bağlanışı gizleyen bir maskedir". Tarihin kaçınılmaz ilerleyiş yönü ve bunun bilimsel olduğu iddiası öne sürülerek şiddet ve zor kullanmanın meşrulaştırılmasının önü açılmaktadır. Bu noktada verilebilecek belki de en uygun örnek faşist ideolojilerdir. Örneğin Nazi Almanya'sında Almanların "üstün ırk" olduğu görüşü diğer etnik kökenden gelenler üzerinde cebir uygulama ve hatta kitlesel öldürmelere varan felaketlere yol açmıştır. Çarpık tarihsici görüşten beslenen ideolojileri ile tarif ettikleri "yaşam alanı"nı (*Lebensraum*) genişletmek için durup çekinmeksizin başta Polonya olmak üzere tarihsicilikten aldıkları güç ve devşirdikleri hedef ile Avrupa'nın pek çok ülkesini işgale girişmişlerdir. (Popper, 2013)

Tarihsici görüş tarihin belirli bir yöne ve önceden kestirilebilir katı bir kesinlikle aktığını iddia etmektedir. Tüm insanlığın tarih boyunca çeşitli aşamalardan geçtiğini ve geçeceğini savunan ve bu gelişim yönünün lineer ve kaçınılmaz olarak ilerlediğini iddia eden Marxist görüş tarihsici anlayışa verilebilecek bir başka örnektir. Bu görüşe göre tüm insanlık tarihi sınıf savaşımları tarihidir ve bu savaşım, tarihin çarkını ileri çeviren bir motor vazifesi görmektedir. İnsanlık tarihi dört aşamadan geçerek beşinci ve nihai aşama olan sosyalizme evrilecektir (Marx & Engels, 2008). Bu kaçınılmaz sondur ve kapitalist devletler ve içerisinde barındırdıkları iki temel sınıfsal unsur olan burjuva ve proletaryanın savaşımı ve çelişkileri bu devletleri sosyalizme taşıyacaktır. Sosyalizme evrilen bu yolun mutlak değişmez olduğu ve lineer ilerlemenin tüm insanlık için geçerli olduğu savı ileri sürülmektedir. Ancak kimi tarihsel gelişmeler (Doğu Almanya'nın Batı Almanya ile birleşmesi ve Sovyetlerin yıkılması) bu şekilde bir değişmez yazgının varlığını geçersiz kılmıştır. Bu bağlamda Marxist tarihsici görüş her ne kadar insanlığın doğasını ve geleceğini çözümlediğini iddia etse de yaşanan tarihi gelişmeler bu savları desteklememiştir.

Popper bu tarihsici görüşün karşısında konum alarak toplumsal yasaların zaman ve mekâna bağlı olarak sürekli değiştiğini ve uzun erimli genellemelerin geçerli olamayacağını savunur. Ona göre tarih yasalar ortaya koyan bir bilim değil; yorumlamalar yapılabilecek bir alandır. (Popper, 2013) Burke tarihin ancak geçmişteki olayların belli başlı yorumlarından mürekkep olduğunu ifade etmektedir ve çok daha önemlisi bu yorumlar nihai sonuçlar ya da genellemeler değillerdir (Burke, 2005). Bu nedenle tarihsicilik aslında öncelikle bir epistemolojik hata üzerine kuruludur. Tam bu noktada tarihsiciliğin bir diğer metodolojik uygulanamazlık nedeninden bahsetmek yerinde olacaktır. Fizik kanunları zaman ve mekâna bağlı olmaksızın değişmezlik iddiasında iken, sosyal bilimlerin araştırma nesneleri tarihsel ve kültürel farklılıklar ve bunların sürekli dinamik yapılarından dolayı durmaksızın değişkendirler. Diğer bir deyişle genellemeler yapma ve genel geçer bilgilere ulaşma doğa bilimlerinin özünde varken tarihteki olayların biricik olarak belirdiğini ve bir dönemden bir diğerine geçmediği söylenebilmektedir.

Tarihsiciliği ismen kullanmasa da tarihin bu biçimde kullanımına bir diğer itiraz da Michel Foucault'ya aittir. Nietzche'den etkilenen Foucault tarihin tek bir öznesi olduğu iddiasını reddeder. Tarih sabit bir süreklilik ve nedensellik içinde okunamaz. Tarih salt siyasete, olağana ve toplumun evet dediklerine bakmamalıdır. Tarih, norm dışı kalan üzerinden de okunabilir. Bu nedenle Foucault, Deliliğin Tarihi ve Cinselliğin Tarihi gibi konularla da ilgilenmiştir. (Yelken, 2007)

Tarihsel Sosyoloji

Genel itibariyle tarihsel sosyoloji tarih ile sosyoloji alanları arasındaki ortaklaşa bir girişimi ifade etmektedir. Peter Burke'nin ifade ettiği üzere tarih ve sosyoloji "düşünsel komşulardır". İnterdisipliner çalışmalara güzide bir örnek oluşturan tarihsel sosyoloji, dikkat çekici bir birliktelik oluşturmaktadır. (Burke, 2005)

Yapısalcı perspektiften baktığımızda sosyoloji toplumsal değişim ve dönüşümler ile bunların nasıl olageldiğini açıklama çabası içerisindedir. Sosyal yapıların dönüşümüne ilişkin elbette katı yasalar ortaya konulamasa (ya da bu tarz bir çaba bilimsellik iddiasında olamayacaksa) da kimi sosyal yapıların ortaya çıkışının belirlenebilir (diğer bir deyişle adı konulabilir) bir kronolojik forma haiz olabileceği söylenebilmektedir. Örneğin, feodalizm, kapitalizm, ulus devlet, sanayi devrimi gibi toplumsal olguların ortaya çıkışı en azından az çok kronolojik bir zaman çizgisi dâhilinde gözlemlenebilmektedir (Özdalga, 2009). Bu noktada belirtilmesi gereken bir diğer çok önemli husus, söz konusu toplumsal olguların bir gün ya da gecede ortaya çıkmadığıdır. Örneğin Sanayi Devrimi ya da Fransız İhtilali bir anda oluveren olaylar değillerdir. Aksine, ortaya çıkışları belirli bir süreç sonucunda gerçekleşmiştir. Tam da bu sebeple uzun süreli tarihsel perspektiflerden bakılmadan anlaşılıp kavranmaları mümkün görünmemektedir. Tarihsel sosyoloji bize bu perspektifi sunmaktadır.

Öte yandan, uzun erimli bir süreci içeren tarihsel bir perspektife sahip olmak tarihsel sosyolojinin biricik ayırt edici özelliği değildir. Bu karakteristiğinin yanı sıra bir diğer öne çıkan özelliği, odak noktasını alışılagelen tarih analiz birimi olan devletlerin siyasi tarihleri, savaşlar, antlaşmalardan; iktisadi, sosyal ve kültürel dönüşümlere kaydırmasıdır. Bu özelliği görebileceğimiz en kristalize olmuş örnek Fransa'nın ünlü Annales Okulu'dur. Okulun ilk temsilcileri olan Marc Bloch ve Lucien Febvre'nin yanı sıra ikinci kuşaktan Fernand Braudel tarihsel sosyoloji alanında ses getiren çalışmalara imza atmışlardır. Bu ekolün dergisi olan "Annales Ekonomi ve Sosyal Tarih Dergisi"ndeki çalışmaların temel odak noktası alışılageldiği üzere siyasi tarih değil; Burke'nin ifadesi ile (Burke, 2005) daha insani ve geniş bir tarihi analiz etmektir. Bununla birlikte bu okulunun amacının tarihteki tekil olaylardan çok yapıları çözümlemek hedefinde olmaları da onları tarihsel sosyoloji pratiğinin içinde yer aldıklarını göstermektedir.

Sosyal tarihçiliği veya Annales Okulu'nu anlamak onlara da tarihsellik içinde bakmakla mümkündür. 19. yüzyılda Rankeci tarihçilik egemendir. Leopold von Ranke spekülasyon ve saray merkezli tarihçiliğe karşı, tarihi profesyonel bir alana dönüştürmüştür. Fakat onun arşivciliğe verdiği önem toplumsal ve kültürel tarihin görmezden gelinmesine neden olmuştur. Toplumsal hareketler ve ulusçuluk hareketleriyle Ranke'nin tarih disiplininde öncülük yaptığı sıçrama 19. yüzyıl sonlarında eleştirilmeye başlanmıştır. François Simiand, tarihçiler kabilesinin üç puttan kurtulması gerektiğini söyler: siyaset, birey ve kronoloji. İtirazlar ve eleştiriler Annales Okulu'na giden yolu açmaktadır. Annales okulu Simiand'ın bahsettiği putları kırar (Sönmez, 2010).

Şüphesiz Annales Okulu temsilcileri tarihsel sosyoloji alanında faaliyet gösteren yegâne bilim insanları değildir. Skocpol, "Tarihsel Sosyoloji" adlı eserinde bu alandaki çalışmaların karakteristik özelliklerini derli toplu bir biçimde ortaya koymaktadır. Tarihsel sosyoloji çalışmalarının çerçevesini kabaca çizen dört özellikten birincisi, zaman ve mekâna somut olarak yerleşmiş toplumsal yapıları sorun edinmesidir. Biricik ve tekil olayların yorumlanması değil, örüntü halinde farklı zaman dilimleri ve farklı sosyal birimlerde görülen ortak toplumsal yapılar sorunsallaştırılır. İkinci olarak süreçler zamansallık içerisinde ele alınır ve olguların nedenlerini açıklamada "zaman ardışıklığı" esas alınır. Böylece anakronizmin de önüne geçilmiş olunur. Üçüncü olarak tarihsel sosyolojide tarihsel olaylar ile yapısal bağların etkileşimine bakılmaktadır. Son olarak da özgün toplumsal yapıların ve değişim kalıplarının özellikleri aydınlatılmaya çalışılır. Toparlayacak olursak tarihsel sosyoloji toplumsal yapıların ve değişim süreçlerinin doğasını ve etkilerini kavramaya çalışmaktadır. Bu bağlamda itici gücünü ise klasik teorilerden değil, tarihsel temelli sorulardan almaktadır. Skocpol'un ifadesi ile tarihsel sosyoloji araştırmacısı her hangi bir teori oluşturma amacında değildir; önemli tarihsel örüntüleri açıklamaya yetecek "nedensel bir düzenlilik" keşfetmeye/bulmaya çalışmaktadır. (Skocpol, 2014)

ABD'li ünlü sosyolog Wright Mills de (1916-1962) "Toplumsal Muhayyile" eserinde öne çıkan düşünceleri ile tarihsel sosyolojinin temsilcilerinden sayılabilmektedir. Mills'in (2000) düşüncesi toplum içerisindeki her bir bireyin kendi biricik biyografisi ile toplumsal yapı arasında kuvvetli bir bağ olduğudur. Diğer bir deyişle, bireyin kendi öz tarihi aynı zamanda içerisinde bulunduğu toplumdan etkilerin rahatlıkla gözlenebileceği izler barındırmaktadır.

Bir diğer örnek olarak Norbert Eliası'ın "Civilite" kavramı ve daha özelde ise "Saray Toplumu" isimli eseri gösterilebilir. Elias bu çalışmasında (2004) kimi sosyal adetlerin (örneğin yeme içme, temizlik vb. günlük pratiklerin) Avrupa'da Ortaçağdan 20.yy'a kadar olan tarihsel süreçte nasıl değişimler izlediği ve bu değişimlerdeki sosyal yapının rolünü ele almaktadır.

Benzer bir şekilde E. P. Thompson'ın ünlü çalışması "The Making of the English Working Class" (2013) da tarihsel sosyoloji alanının öne çıkan örneklerinden birisidir. Thompson bu eserinde İngiliz işçi sınıfının tarihin bir noktasında durup gözlemlenebilecek bir olgu olmadığını, belirli bir toplumsal anın fotoğrafını çekme iddiasında olan kesitsel sosyal bilim araştırması ile kavranamayacağını öne sürmektedir. Ona göre İngiltere'de sınıf olgusu bir anda durulup görülebilecek bir şey değildir. Kendi tarihinden yalıtık ve soyut değildir; aksine toplumsal kültürel bir oluşumdur ve belki de en önemlisi tarihsel bir süreçtir. Dolayısıyla söz konusu olguya tarihsel bir perspektiften bakılmadıkça, bilim insanı tarafından anlaşılıp kavranması mümkün olamayacaktır.

Sonuç: Tarih Eğitimine Demokrasi Aşısı

Theda Skocpol şöyle der: "Temel anlamda sosyoloji, her zaman tarih temelinde ve yönelimindeki bir girişim olmuştur" (Skocpol, 2014).

Tarih ile sosyoloji arasındaki ilişki klasik dönemden bu yana süregelir. Weber bir sosyolog olduğu kadar bir tarihçidir. Franz Oppenheimer, Werner Sombart, Karl Marx, Michel Foucault, Pitirim Sorokin, Immanuel Wallerstein gibi çoğu sosyolog aynı zamanda iyi bir tarih okuyucusudur. Bu metinde sosyoloji tarih arasındaki ilişki sadece interdisipliner bir faaliyet olarak okunmamaktadır. Tezimiz, tarih ile başta sosyoloji olmak üzere diğer sosyal bilimlerle yöntemsel ve kavramsal bir alışverişin; tarihsiciliğin aşılarak ideolojik tarihin tasfiyesini sağlayacaktır. Tarihi özcü, siyaset merkezli ve mikroya odaklanmış biçimde daraltmak yerine ideolojik üretimlere zemin olmayacak bir tarih anlayışı üretilmelidir. *"Somut sosyoloji, insanın bütün yabancılaşmalarına, toplumsal varlık olarak bilinen insanın gelişmesini engelleyen her şeye son verecek olan dönüşümlerin başarılı olması için, yine toplumun tümünü inceleyecek gereçler hazırlayacaktır."* (Ergun, 2007)

Sosyoloji ile tarih arasında ilişkisellik, kültürel-toplumsal tarihçilik toplumsal-tarihsel olguların çok boyutlu kavranmasının yanı sıra ideolojik kalıpların aşılmasını sağlar. Tarihi, tarih disiplinini ve tarih eğitimini, sosyal bilimlerin etkisi ve katkısıyla yeniden değerlendirmek, tarihsiciliğin tasfiyesini sağlayacaktır. Tarih eğitiminde etkili olabilen tarihsici ideolojiler öğrencilerin önyargılı, iletişimselliğe kapalı ve toleranssız olmasına neden olabilmektedir. Tarihsici ideolojilerin tesirinde eğitim tarihi tek bir siyasal özne ekseninde okunabilir. Tarihi yapan bu öznedir ve diğer tüm tarih unsurları bu öznenin karşısında ya da yanındadır. Bütün totaliter düşünceler sırtını tarihe dayar. Tarih içerisinden üretilen düşmanlarla güncel siyasete müdahale edilmek istenir. İnsanlar kendi gerçekliklerinden kopartılarak siyasal grupların çıkarlarını kendi çıkarları olarak algılarlar. Bu, insanın kendi gerçekliğine yabancılaşmasıdır.

Metnimiz boyunca yürüttüğümüz tartışma bağlamında tarih eğitiminin tahakküm kültürüne karşı demokrasinin gelişimine katkı sunması için şu öneriler sunulabilir:

- Tarih eğitimi siyasal özcülükten arındırılmalıdır.
- Tarih tek bir siyasal özne ve bireyler tarafından yapılmamaktadır.
- Bugünden geçmişe baktığımızda nedensellikler kurabilsek de bu tarihin nomotetik (yasa koyan) bir disiplin olduğu anlamına gelmez. Bir olgunun meydana gelmesinde her zaman birden fazla belirleyen vardır ve bu belirleyenlerin tarihin başka bir evresinde bir kez daha bir araya gelebileceğinin kehanetini öne sürmek olanaklı değildir. Tarih, bir evrimsel çizgi üzerinde ilerlemez.

- Tarih eğitimi siyasal vazifeler üretmek üzere yapılmamalıdır. Tarih bir propaganda aracı olarak kullanılmamalıdır. Tarih eğitimi bir ideolojik aygıt olarak kullanılmamalıdır. Tarih eğitimi kamusal alanın korunması için siyasetin ezici baskısından uzak durmalıdır.
- Tarih eğitimi yazıcıları başta sosyoloji ve sosyal antropoloji olmak üzere diğer sosyal bilimlerden faydalanmalıdır.
- Tarih araştırmaları ve konu anlatımları özne merkezli değil, bölgesel eksende yürütülmelidir.

Kaynakça

Adorno, T. W. (2009). *Kültür Endüstrisi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.* İstanbul: İthaki Yayınları.

Burke, P. (2005). *Tarih ve Toplumsal Kuram.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çağla, C. (2007). *Tocqueville.* İstanbul: Belge Yayınları.

Durkheim, E. (1986). *İntihar - Toplumbilimsel İnceleme.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Durkheim, E. (2012). *Sosyolojik Yöntemin Kuralları.* Ankara: Dost Kitabevi.

Ergun, D. (2007). Doğa, Toplum, Birey. R. Yelken içinde, *Tarih Sosyolojisi* (s. 41-52). Ankara: Vadi Yayınları.

Geuss, R. (2002). *Eleştirel Teori.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gramsci, A. (2008). *Hapisane Defterleri.* Ankara: Turmaks Yayıncılık.

Hatipoğlu, F. K. (2010). *Jürgen Habermas Düşüncesinde Üç Kavram: Önyargı, Eylem ve Kamusallık - Yükseklisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Marx, K., & Engels, F. (2008). *Komünist Manifesto.* İstanbul: Can Yayınları.

McLellan, D. (2009). *İdeoloji.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Meriç, C. (1979). *Bu Ülke.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Nietzsche, F. (2006). *Tarihin Yaşam İçin Yararı ve Sakıncası.* İstanbul: İthaki Yayınları.

Özdalga, E. (2009). *Tarihsel Sosyoloji.* İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Özlem, D. (2007). Tarihselcilik-Tarihsicilik Tartışması. R. Yelken içinde, *Tarih Sosyolojisi* (s. 64-75). Ankara: Vadi Yayınları.

Popper, K. (2013). *Tarihsiciliğin Sefaleti.* İstanbul: Plato Yayınları.

Skocpol, T. (2014). *Tarihsel Sosyoloji - Bloch'tan Wallerstein'e Görüşler ve Yöntemler.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Slattery, M. (2015). *Sosyolojide Temel Fikirler.* İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Sönmez, E. (2010). *Annales Okulu ve Türkiye'de Tarihyazımı.* Ankara: Tan Yayınları.

Yelken, R. (2007). Foucault. R. Yelken içinde, *Tarih Sosyolojisi.* Ankara: Vadi Yayınları.

Türk Tarih Kurumu'nun Türkiye'deki Tarih Anlayışına Etkisi

Cengiz DÖNMEZ
Gazi Üniversitesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Ömür KIZIL
Gazi Üniversitesi, omurpasha@hotmail.com

Özet

Avrupa'daki tarih anlayışı, 19. Yüzyılın başlarında güçlenen milliyetçilik düşüncesinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Tarih çalışmalarının ulus birliğini güçlendirecek mahiyette kullanımının ilk örnekleri bu dönemde Avrupa'da görülmüştür. Bu durum üzerinde tarih çalışmalarının kurumsallaştırılmasının da büyük etkisi vardır. Türkiye'de ise, 19. Yüzyıl açısından Avrupa ile çağdaş bir tarih anlayışı evriminden bahsedilememektedir. Bu durum üzerinde milliyetçilik düşüncesinin teşekkülünün, tarih çalışmalarının kurumsallaştırılmasının, tarihin pozitivist bir yorumla ele alınmasının gecikmesi gibi hususların etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma Türk Tarih Kurumu'nun, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'deki tarih anlayışı üzerinde yarattığı etkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Meydana gelen değişimin anlaşılır olması açısından, Türkiye'deki tarih anlayışı önceki dönemlerden itibaren ele alınmıştır. Bu açıdan II. Meşrutiyet öncesi dönem, II. Meşrutiyet dönemi ve Erken Cumhuriyet dönemindeki tarih anlayışları sırası ile incelenmiştir. Araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türk Tarih Kurumu'nun kurulması ile birlikte Türkiye'deki tarih çalışmaları kurumsal bir tabana oturmuştur, Avrupa'nın ırk mitosları ile mücadele edecek çalışmalar yürütülmüştür, Anadolu'nun ezelden Türk vatanı olduğu anlayışını yerleştirmeyi amaçlayan çalışmalar ortaya konulmuştur, Anadolu merkezli Türk tarihi yazımı ve tarihin pozitivist yorumu kuvvet kazanmıştır. Tüm bu hususların tarih eğitimi ile ilgili olarak da yansımalarının olduğu görülmüştür.

Anahtar Kavramlar: Türk Tarih Kurumu, Türk tarihi, tarih anlayışı, tarih eğitimi.

The Effect Of Turkish Historical Society On Turkish Hıstorical Understanding in Turkey

Abstract

At the beginning of the 19th century , Europe historical understanding is affected by nationalism which is strengthening day by day. Unity of nationality is occured firstly in Europe in these time. Actually,historical foundation which is founded effect this situation. These historical perspective is not seeing at the beginning of the 19 th century in Turkey. There are many reasons is effected of it. For example; nationalism which is not progress, historical foundation which is not founded, lack of positivist historical writing. This article shows Turkish Historical Society effects historical perspectıve in Turkey. Previous periods are searched to shows changing. For example: before 2nd Constitutionalism period, 2nd Constitutionalism period, Early Republican period. Searching shows many conclusions; when Turkish Historical Society is founded, historical searching is established an institutional base, searching continue to fight with europes' racial mythos, searching is done about to prove Anatolia belongs Turkish people, positivist historic comments and Anatolian based Turkish historic writing are powered. Search shows that history education is effected by all these factors.

Key words: Turkish Historical Society, Turkish history, historical understanding, history education.

Giriş

Tarih anlayışı, zaman içerisinde dönemin siyasi ve sosyal özelliklerine bağlı olarak büyük dönüşümler geçirmiştir. Tüm dünyada aynı zamanda meydana gelmeyen bu dönüşümler, çeşitli toplulukların söz

konusu siyasi ve sosyal konjonktüre geçişiyle birlikte kendisini hissettirmeye başlamıştır. Örneğin Fransız İhtilali'nin ardından öncelikle Avrupa'da başlayan milliyetçilik akımı ile birlikte; batıda dönüşüm geçiren tarih anlayışı, tarih araştırmaları ve tarih eğitimine milli kimliklerin inşa edilmesi hususunda önemli bir görev yüklemiştir.

Önceki yüzyıllarda kroniklere indirgenebilecek, zaman ve mekan mevhumundan büyük ölçüde yoksun olan tarih anlayışı, siyasi ve sosyal hayatta meydana gelen bu hareketlilikten etkilenmiştir. Özellikle 19. Yüzyılda Avrupa'da gücünü arttıran milliyetçilik akımları, beraberinde "Romantik tarih anlayışı"nı da kuvvetlendirmiş ve kendisi de bu akımı milletlerin inşası sürecinde payanda olarak kullanmıştır. Romantizm akımının ortaya çıkışı 18. Yüzyılda Aydınlanma hareketinin akılcılığa karşı tepkisinin neticesidir. Aydınlanmacılar evrenselliği, insanlığı, akıl ve ürünlerini ön plana çıkartırken, romantikler her milletin tekil ve özgün olduğunu savunarak milli kültür üzerinde dururlar (Köken, 2014: 33). Romantizm'in tarih anlayışları üzerindeki etkisi de "romantik tarih anlayışı"nı ortaya çıkarmıştır. Bu akımın etkisi özellikle 19. Yüzyılda en ileri safhaya varmış ve gerekli sosyo-kültürel evrimi gerçekleştirmiş olan her millet, milli kimlik ve kendine güven için tarih araştırmaları ve faaliyetleri konusunda seferberliğe girişmişlerdir (Köken, 2014: 33). Bu bakımdan romantik dönemin, ulus birliğini güçlendirecek ve anlamlı kılacak tarihsel çalışmaların önemsendiği bir süreç olduğu söylenebilir (Şimşek ve Satan, 2011: 18).

Milli devletlerin teşekkülünün ardından, toplumun ortak kültür çerçevesinde buluşturulması gayesiyle Avrupa'nın her yerinde, milli kültür değerlerini ortaya çıkartıp bu hususta eserler neşredecek kurumların tesis edilmeye başlandığı görülür. Bunlardan ilki 1819 yılında Almanya'da "Monumenta Germaniae Historica" olup; bu kurumu 1821 yılında Fransa'da "French Ecole des Chartes" ve 1838 yılında İngiltere'de "The English Public Records Office" izlemiştir (Uslu, 1998: 93'den akt. Köken, 2014: 78).

Bu husustaki ilk kurumun Almanya'da kurulmuş olması rastlantı değildir. Romantizm tarih anlayışının en önemli temsilcilerinden birisi olan Alman felsefecisi Gottfried von Herder (ç. 1803) ve takipçileri, milliyet teorisini her halkın ortak bir "halk ruhu" (Volksgeist) kavramına dayandırmışlardır. Bu kültürel bütünlük, bütün millet üyeleri arasında paylaşılan ve tarihi tecrübelerden oluşan belli bir tarih akışı içerisinde meydana gelmektedir (Köken, 2014: 33-34). Herder ve takipçilerinin bu görüşleri ve kavramları ilk kez Almanya'da ortaya koymuş olmaları ülkenin bu konuda öncü olmasında etkili olmuştur.

Avrupa'nın başlıca devletlerinde tarih araştırmalarıyla ilgili kurumların birbirlerine yakın tarihlerde kurulduğu görülmektedir. Ancak Avrupa'da bu akımın özellikle 19. Yüzyılın başlarında gerçekleşmiş olması onun artık modası geçmiş bir cerayan olduğu anlamına gelmemektedir. Ülken (2011) bu hususta; "medeni alemde söz söyleyebilmek için her milletin tam bir şahsiyet kazanması ne derece zaruri ise, bu şahsiyete erişebilmek için de kendi tarihinin şuuruyla kültür yaratma savaşına girişmesi o kadar zaruridir" (s.221) diyerek her toplumun milli tarih inşa sürecini gerçekleştirebilecek safhaya evrildiği anda bu zaruri durumla yüzleşeceğine vurgu yapmaktadır. Nitekim romantik tarih anlayışı, zaman içerisinde Avrupa dışındaki ülkelere de yayıldı. Özellikle 19. Yüzyılda tarih biliminin gelişmesine de katkıda bulunan bu akımın yayılmasında etkili olan önemli bir husus, sömürgeci milletlerin yanında; Avrupa baskısı altında bunalan milletlerin de milli mücadele ve bağımsızlık hareketlerini destekleyen ideolojilerinin en önemli kaynağı olarak milli tarihlerinin ihtişamını ve milli tarihlerinin kendilerine verdiği misyonu görmeleri olmuştur. Örneğin ABD Bağımsızlık Savaşı'ndan önce Amerika kolonilerinde yaşayan insanların Britanya tarihini kendi tarihleri olarak görmelerine rağmen; daha sonra 13 koloninin milli kimliğin inşasını zaruri görmeleriyle, özgün bir Amerikan tarihine ihtiyaç olduğunu anlamış ve bu yönde çalışmalara girişmişlerdir (Tosh, 1984'den akt. Köken, 2014: 77-78).

Modern tarih anlayışı üzerinde etkisi olan bir diğer unsur ise Leopold von Ranke'nin tarih bilimine ilişkin yaratmış olduğu "Ranke devrimi"dir. Ranke, tarih araştırmalarında kullanılan kaynaklarda ve metodlarda büyük yenilik yapmıştır. Pozitivist bilimselliği tarih anlayışı içerisine yerleştiren Ranke, nesnelliği sağlamak adına belgeleri araştırmaların merkezine almıştır. Belgeciliğin bu şekilde yükseltilmesi ise; "siyasi ulusal (milli)" tarihlerin yüceltilmesini de beraberinde getirmiştir (Şimşek ve

Satan, 2011: 15-17). Zira tarih yazımında kullanılacak belgelerin çoğunun devlet arşivlerinden temin ediliyor oluşu, milli tarih yazımına zemin yaratmaktadır.

Herder ve Ranke'nin tarih anlayışı üzerindeki bu milli ve pozitivist etkileri, Türkiye'deki tarih yazımına da büyük ölçüde etkide bulunmuştur. Ancak bu etkileme süreci, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına yayılacak şekilde uzun bir sürece yayılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarındaki tecrübeleri ve sonrasında İstiklal Savaşı'nın yaratmış olduğu ortam milli bir devletin teşekkülünü sağlamış, bu husus da yukarıda belirtildiği üzere Türkiye'de mili kimlik inşa sürecinde romantik devrin zirveye ulaşmasına sebep olmuştur. Türkiye'nin kurulmasıyla tarih alanında yaşanan hareketliliğin ve kurumsallaşmanın önemini daha iyi anlayabilmek adına Osmanlı'dan Cumhuriyet'e tarih anlayışının geçirdiği değişime de geniş perspektiften yaklaşarak dikkat etmek gerekmektedir. Zira Anadolu üzerinde yaşayan Türk halkının, tarih anlayışı mevcut rejim, eğitim politikaları ve siyasi gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir.

Karal (1946), Türk toplumunda tarih yazımının ve anlayışının üç aşamadan geçtiğine vurgu yapmaktadır; dinsel (ümmet) tarih anlayışı dönemi, hanedan tarih anlayışı dönemi ve ulus (milliyetçi) tarih anlayışı dönemi (s.1). Tarih yazımı üzerindeki bu anlayışlar doğal olarak tarih öğretimi hususunda da anlayış değişikliklerine sebep olmuştur (Demircioğlu, 2012). Ziya Gökalp, tarih alanında büyük anlayış değişikliklerinin yaşandığı döneme vurgu yaparak şen'i tarih ve milli tarih olmak üzere iki tarih türünden bahsetmektedir. Buna göre şen'i tarih varlıkları olduğu gibi görmeye çalışıp, bunda muvaffak olmak için belgeleri inceleyerek tetkik edip, olayların izahını yapmaya çalışan tarih türüdür. Milli tarihin gayesi ise pedagojik olup, çocuklara kendi vatanlarını ve milletlerini sevdirmek için; atalarının faziletlerini, kahramanlıklarını, milletin şanlı ve şerefli serüvenlerini öğretmektir (Ziya Gökalp, 2011: 47-48). Ziya Gökalp'in bu tasnifi, esasında 19. Yüzyılda Avrupa'da tarih üzerinde tesiri görülen milliyetçilik ve pozitivizm düşüncelerinin birer yansımasından ibarettir.

Türk Tarih Kurumu'nun Türkiye'deki tarih anlayışı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; söz konusu etkinin manasını ortaya koyabilmek adına Türkiye'deki tarih anlayışı üzerinde etkili olduğu düşünülen ve 19. Yüzyılda Avrupa'da güçlenen romantik tarih anlayışına ve Ranke devrimine değinmek zaruri görülmüştür. Zira Türk Tarih Kurumu'nun kurulmasıyla; hem milli tarih hem de pozitivist tarih anlayışlarının hakimiyeti konusunda büyük ilerlemeler yaşanmıştır. Çalışma boyunca süreç içerisinde adım adım gerçekleşen bu değişimi ortaya koyabilmek adına Türkiye'deki tarih anlayışı; II. Meşrutiyet öncesi dönem, II. Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi olmak üzere üç merhalede ele alınmış olup; Cumhuriyet dönemi kendi içerisinde Türk Tarih Kurumu'ndan önceki ve sonraki dönemler olmak üzere iki kısımda incelenmiştir. Tarihi dönemlerin belirlenmesinde o dönemde egemen olan tarih anlayışı ve bu anlayış üzerinde meydana gelen değişimler etkili olmuştur.

1. II. Meşrutiyet Öncesinde Osmanlı Devleti'nde Tarih Anlayışı

Osmanlı Devleti'nde 15. Yüzyılda yoğunlaşan ve 18. Yüzyıla kadar ağır bir şekilde devam eden Arap etkisi hissedilmekte olup; bu etki Osmanlı'dan önceki Türk devletlerinin temelinde yer alan tarih ve kimlik bilincini büyük ölçüde yok etmiştir (Aydoğan, 2006: 24). Dinsel (ümmet) tarih anlayışına dayalı tarih yazımının baskın egemenliği, Tanzimat dönemine kadar devam etmiştir. Bu dönemde eser veren İdris-i Bitlisi, İbn-i Kemal Ahmet Şemsüddin, Ali Çelebi ve Hoca Sadettin gibi tarihçiler, tarihi olayların sebep ve neticelerini büyük ölçüde "takdir-i ilahi" ile tasvir etme yoluna girmişlerdir (Yinanç, 2011). Atsız (2011) Hoca Sadettin gibi önemli tarihçilerin, eserlerine doğrudan Osmanlılarla başlamalarının bizim için "Türk tarihi"ni Osmanlı tarihinden ibaret kıldığını belirtmekte ve hatta daha önceki Türklerden az veya çok yabancı milletlermiş gibi bahsedildiğini belirtmektedir (s.197).

Yinanç (2011); Ali Çelebi, Katip Çelebi, Müneccimbaşı ve Naima'nın biraz daha gelişim göstererek şen'i tarihçiliğe yakın izahat ve tenkit kabiliyeti gösterdiklerini belirtse de esas itibariyle kendilerinden önceki geleneği büyük ölçüde devam ettirdiklerini de eklemiştir (s.60).

Bahsi geçen dönemdeki Osmanlı tarih anlayışı, diakronik bir zaman algısı ve mekan algısından da yoksun şekilde tezahür etmiştir. Zira Osmanlı tarihçilerinin zaman ve mekanı kendi dünyaları ile sınırlı kalmış olup; esas mevzularını İslamiyet'in doğuşu ve hilafetin kuruluşu, Osmanlı

İmparatorluğu ve Osmanlı hanedanı oluşturmaktadır (Köken, 2014: 20). Dolayısıyla Osmanlı tarih yazıcısı içerisinde yaşadığı imparatorluğu başka ortamlarla ya da zaman kesitleriyle karşılaştırma yapmaktan mahrum bir bakış açısına sahip olarak kalmıştır. Bu tarih yazıcılığında anlatı imparatorluğun başarıları etrafında dönmekte ve padişahın yetkisinden, davranışlarından sorgu sual olunamamaktadır (Sönmez, 2010: 100-101).

İslami tarih anlayışı dönemi oldukça uzun sürmüştür. Dönmez (2008) bu durumun sebebini Osmanlı toplumunun, 19. Yüzyıla kadar büyük ölçüde devam eden uzun barış ve huzur devrine bağlamaktadır. Bu süreçte İslam düşüncesi, teoriden paratiğe aktarılarak topluma hem huzur ve saadet verilmiş hem de dolayısıyla bu düşüncenin tarih görüşü topluma kabul ettirilmiştir. Böylelikle büyük ölçüde İslami tarih görüşü benimsenmiş ve kısa zamanda değişmesi mümkün olmamıştır (s.376). Ancak 19. Yüzyılda artan uluslar arası bunalımın, yükselen bir ivmeyle Osmanlı toplumu içerisine sirayet etmesi, içtimai hayatın her alanında olduğu gibi tarih anlayışı üzerinde de büyük tesirler yaratmıştır. Tanzimat'tan sonra Avrupa dillerini bilen tarihçilerin yetişmeye başlaması bu husus üzerinde etkili olmuştur. Zira bu tarihten itibaren Avrupa dillerinden tercüme edilen "genel tarih"ler sayesinde hem eski kavimlere ilişkin hem de Avrupa devletlerinin tarihlerine ilişkin bir ilgi uyanmaya başlamıştır. Osmanlı tarihçileri de Avrupa devletlerine ilişkin önemli olayları kendi tarihlerinde konu etmeye başlamışlardır (Yinanç, 2011: 68). Bu konuda özellikle 1774-1824 yılları arasındaki İmparatorluk Tarihi'ni yazan Cevdet Paşa'nın çalışması dikkat çekmektedir. Zaman içerisinde bu husus halka da sirayet etmiş ve Avrupa devletleriyle ilgili malumat düzeyi artmıştır.

Osmanlı tarih yazıcılığında Avrupa etkisinin artmaya başlaması, Arap-Fars etkisini hafifletmiştir. Ortadoğu geleneği her ne kadar zayıflasa da bir anda ortadan kalkması mümkün olmamıştır. Osmanlı aydınları Avrupalı yazarlar arasında özellikle Descartes, Voltaire, Condorcet ve Turgot gibi düşünürleri okumuşlardır. Bu yazarların eserlerinde ilerleme ve pozitivizmin önemli derecede yer tutuyor oluşu, Osmanlı aydınını da etkilemiştir (Sönmez, 2010: 105). Ancak önceki kısımda değinildiği üzere; Avrupa'da milliyetçi ideoloji ile pozitivist tarih yorumu birlikte gelişim göstermişlerdi. Avrupa'da meydana gelen bu ikili gelişim, Osmanlı Devleti'nde aynı mahiyette tezahür etmemiştir. Pozitivist anlayış ve dolayısıyla şen'i tarihçiliğin Osmanlı Devleti'ne girişi daha kolay olmuşken; milli tarih anlayışının tesisi için daha fazla beklemek gerekmiştir. Ziya Gökalp'in şen'i tarihçilik ve milli tarih tasnifi de esasında büyük ölçüde bu hususa dayanıyor olmalıdır. Zira Türk aydını, şen'i tarih ile milli tarihin gelişimini paralel bir süreçte değil; birbirinin ardılı olacak şekilde yaşamıştır. Ancak Avrupa'dan yapılan tercümeler, yavaş yavaş milli tarihin de tohumlarını atmıştır. Bu tercümelerden Türk dünyasına ait malumat alınması sayesinde, milli hissin uyanması ve gelişmesi (Akçura, 2010: 593) uzun bir sürece yayılmış da olsa neticede mümkün olmuştur.

Tanzimat dönemindeki bu gelişmeler İslami tarih anlayışını tamamen ortadan kaldırmasa da; ona paralel olarak gelişim gösteren devlet tarihi anlayışını ortaya çıkarmıştır. İslam tarihi bu dönemde medreselerde okutulmaya devam edilirken; devlet tarihi de yeni açılan okullarda öğretilmeye başlanmıştır. Ancak bu tedrisat içerisinde de Osmanlı öncesindeki Türk tarihi veya Osmanlı Devleti'nin kurulmasında Türk milletinin sarf ettiği gayretlerden bahsedilmemiştir (Karal, 1946: 1). Şevket Süreyya da resmi kitaplara göre ortada bir Türk soyundan bahsetmenin imkanı olmadığını belirtmektedir; "Ya Müslümanlar ya da Osmanlılar vardır. Osmanlı toplumu içerisinde yer alan Araplar, Kürtler ve Arnavutlar hep övgü dolu sözlerle anılırken, Türkler adı bile geçmeyen değersiz ve kimsesiz bir topluluk olarak kenara bırakılmışlardır. Bu durum da özellikle aydınlar arasında bir ezilmişlik ve aşağılık duygusu yaratmıştır" (Aydemir, 1985'den akt. Aslan, 2012: 335).

Osmanlı devlet erkanının, Tanzimat ile birlikte "Osmanlı Vatanı" oluşturma düşünceleri 1877-1878 Osmanlı-Rus, 1911-1912 Trablusgarp Savaşı, 1912-1913 Balkan Savaşları ile Osmanlı milletinin mevcut olmadığının anlaşılmasıyla yavaş yavaş terk edilmiştir. Bu durum da aynı süreç içerisinde yine yavaş olmak suretiyle Türkçülük düşüncesinin gelişimine zemin hazırlamıştır (Turan, 2015: 32). Bu hususta dış gelişmeler de büyük ölçüde etkili olmuştur. Önceki devirlerde, Osmanlı'dan önceki Türk devletlerinden yalnızca İslam devleti olanlarının bazıları tarihçiler tarafından konu edilirken; Tanzimat devri ve sonrasında Türkistan'ın Ruslar, Hindistan'ın ise İngilizler tarafından işgal olunması bu bölgelerde yaşayan müslümanların ve bilhassa Türklerin kurtarılmasına ilişkin bir kamuoyu oluşumunu da beraberinde getirmiştir (Yinanç, 2011: 79). Aynı tarihlerde Türkler hakkında yazılan

eserlerin de meydana çıkmaya başladığı görülmektedir. Polonya mültecilerinden Mustafa Celalettin Paşa, 1869 yılında yayımlanan "Les Turcs: Anciens et Modernes" (Eski ve Yeni Türkler) başlıklı kitabında Batı uygarlığını yaratmış olan kavimlerle Türklerin aynı kökenden geldiğini ileri sürmüştür (Sönmez, 2010: 118-119). Özellikle de Türk milletinin Arilerden hiçbir eksik yönü olmadığını ispatlamak gayretleri içerisine girerek; Türklerle Aryenler arasındaki ırki yakınlık üzerinde durmuştur (Köken, 2014: 100). Mustafa Celalettin Paşa'nın öne sürdüğü bu düşüncelerin 1930'lu yıllarda şekillenen Türk Tarih Tezi ile benzerliği dikkat çekmektedir. Bundan başka Müşir Süleyman Paşa, 1879 yılında yazdığı "Tarih-i Alem"inde İslamiyet'ten önceki Türklerin tarihini de konu edinmiştir. Ahmet Vefik Paşa da Ebulgazi Bahadır Han'ın "Şeçere-i Türkiye"sini Anadolu Türk lehçesine nakletmiş ve bir kısmını da bastırmıştır (Yinanç, 2011: 79). Özellikle Mustafa Celalettin Paşa'nın eseri, Avrupa'da hakim olan ırk mitosu ile mücadelenin henüz Tanzimat devrinde başladığını göstermektedir.

Türk tarihine yönelik oluşan ilgi bu dönemde oldukça düşük düzeyde olup, aydınlar arasında yukarıda sayılan isimlerde olduğu gibi nadiren rastlanmaktadır. Bu husus, tarih öğretimi üzerinde de kendisini göstermektedir. Zira dönemin ünlü eserlerinden birisi olan Mizancı Murad'ın, ilk basımı 1881-1883 yıllarında yapılan altı ciltlik "Tarih-i Umumi"sindeki konuların dağılımı bu hususta bir fikir vermektedir:

Tablo 1: Mizancı Murad'ın "Tarih-i Umumi" (1881-1883) Adlı Eserindeki Konuların Dağılımı*

Konular	**Sayfa Sayısı**	**Konu Ağırlığı Yüzdesi**
İnsanlığın Ortaya Çıkışı ve Tarih Bilimi	5	0,19
İlkçağ Medeniyetleri	763	29,86
Ortaçağ Avrupa Tarihi	430	16,82
Yeniçağ Avrupa Tarihi	830	32,48
Türk Tarihi	22	0,86
İslâm Tarihi	335	13,89
Osmanlı Tarihi	170	6,65
TOPLAM	**2555**	**100**

***Tablonun oluşturulmasında kullanılan veriler, Avcı Akçalı ve Çam (2015)'dan alınmıştır.**

Tablo 1'de, daha önce de belirtildiği gibi Tanzimat'tan sonra Avrupa'dan nakledilen tarihlerin, tarih anlayışımız ve yazıcılığımız üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Neredeyse tamamı Avrupa'nın kökenine referans oluşturan İlk Çağ Medeniyetleri, kitabın %29,86'sını oluştururken; Orta Çağ ve Yeni Çağ Avrupa Tarihleri ise toplamda %49,30'unu teşkil etmektedir. Bunun yanında asırlardır süre gelen İslam Tarihi konularının kitabın %13,89'unu, Tanzimat ile birlikte gelişen devlet tarihinin ise %6,65'ini oluşturduğu görülmektedir. Türk tarihi konularına ayrılan kısım ise %0,86 ile oldukça düşük bir durumdadır.

Akçura (2010), Mizancı Murad'ın bu eserinin en çok şöhret bulan eserlerden olduğunu belirtmektedir. Söz konusu eserin daha çok Avrupa tasnifine uygun olduğunu belirten Akçura (2010), Türk tarihi ile ilgili konular hususuna da dikkat çekmektedir. Buna göre Murat Bey, Tarih-i Umumi'sinde bütün Türklüğe önem vermemekte; İslamiyet'ten önceki Türklüğü "Doğu Asya" bölümünde "Çin, Hindistan ve Türkistan" genel başlığı altında yaklaşık üç sayfadan ibaret olacak şekilde ele almaktadır (s.594). Diğer yandan kitap ise 2555 sayfadan oluşmaktadır. Mizancı Murad İslam tarihini "panislamist" bir bakış açısıyla ele alırken; Yunan-Roma ve Avrupa tarihleri Avrupa bakış açısına göre yazılmıştır (Akçura, 2010).

II. Abdülhamit döneminde (1876-1909), Avrupa'dan yayılan fikir akımlarının tarihçilere sirayet etmeye başlamasıyla birlikte tarih ve tarih eğitimine ilişkin olumsuz gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Esasında bu dönem hem genel eğitim hem de tarih eğitimi açısından önemli gelişmelerin

yaşanmaya başladığı bir dönem olmasına rağmen; 1904 yılında Sıbyan mekteplerinden tarih derslerinin kaldırıldığı görülmektedir. Ayrıca Fransız İhtilali'nin etkilerinin gençler arasında yayılmasını önlemek amacıyla rüştiyelerden de "Genel Tarih" dersleri kaldırılmıştır (Safran, 2002'den akt. Demircioğlu, 2012: 120). 20. Yüzyılın başlarında yaşanan bu gelişmeler, Avrupa nazariyesini büyük ölçüde yansıtan Mizancı Murad'ın "Umum-i Tarih"ini de hedef almıştır. Akçura (2010), evinde Murad Bey'in eseri çıkan kişilerin Trablusgarp'a sürgün edilmesinin ender olaylardan olmadığını belirterek bu hususta ilginç bir örnek vermektedir (s.595). Tedbirlerden de anlaşılacağı üzere II. Abdülhamit döneminde tarih anlayışı ve yazıcılığı üzerinde "devlet tarih"ini esas alacak Osmanlıcılık düşüncesi doğrultusunda düzenlemeler yapılmış; Avrupa'dan gelebilecek düşüncelerin ve fikir akımlarının önü kesilmeye çalışılmıştır.

Tarih anlayışının eğitime yansıması hususunda; medreselerde yüzlerce yıl okutulan İslam tarihi ve padişahların "abartılı" öykülerini (Aydoğan, 2006: 25) saymazsak ilk ciddi gelişmenin Sultan Abdülmecid zamanında 1845'te Kemal Efendi'nin açtığı Davutpaşa Mektebi'nde tarih dersinin okutulmasıyla gerçekleştiğini söyleyebiliriz (Toprak, 2012: 152). Saffet Paşa'nın 1869 tarihli "Maarifi Umumiye Nizamnamesi"nin altıncı maddesinde Sıbyan mekteplerinde "Muhtasar Tarihi Osmani" ve "Tarih-i Umumi" adlı iki tarih dersi yer alırken, nizamnamenin 23. Maddesinde rüştüyelerde "Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani" adlı bir dersin konulmasına karar verilmiştir. Aynı nizamnameye göre İdadilerde "Tarih-i Umumi" adlı bir tarih dersi bulunurken, Mekteb-i Sultanilerin Kısm-ı Ali bölümlerinde ise sadece Edebiyat sınıflarında "Tarih" isimli bir ders bulunmaktadır (Maarifi Umumiye Nizamnamesi, 1869: 4-18'den akt. Şengül, 2007: 77). İşte II. Abdülhamit zamanında yapılan düzenlemeler bu derslerin büyük ölçüde kaldırılması veya Osmanlıcılık-İslamcılık düşüncesi doğrultusunda yeniden düzenlenmesi esasına dayalıdır. Reşit Galip'e göre "Osmanlı tarih tezi terbiyevi sahada o kadar uğursuz bir tesir göstermiştir ki halis ve hakiki Türkler arasında başka milliyetlere nisbet aramak özentisi bir nevi münevverler modası haline gelmeye başlamıştı… Bu tez milli seciyeyi kanından zehirliyor ve en ağır ölüme sürüklemek yolunda yürüyordu" (Reşit Galip, 1933'den akt. Akman, 2011: 93).

Osmanlı Devleti içerisinde meydana gelen isyanlar Osmanlı millet sisteminin çökmesine yol açarak "Osmanlıcılık" düşüncesini zayıflatırken; Osmanlı Türkleri arasında da millileşmeyi ön plana alan düşünce akımlarının etkin konuma gelmesini sağlamıştır. II. Meşrutiyet dönemi, bu düşüncelerin hakim konumda olduğu ve bu doğrultudaki gelişmelerin tarih anlayışı ile tarih eğitimi üzerindeki etkisinin hissedilmeye başlandığı dönem olmuştur.

2. II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Devleti'nde Tarih Anlayışı

İkinci Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte ülke genelinde yaşanan özgürlük havası, önceki devrin muhaliflerine yayın ve örgütlenme konusunda serbestlik yaratmıştır. Bu ortam içerisinde özellikle Türkçülük düşüncesinin ve tarih çalışmalarının kurumsal bir temele oturduğu söylenebilir. Zira hem Türkçü düşünceyi geliştirmek hem de bu düşüncenin Türk tarihi bilinci temelinde yayılmasını sağlamak üzere pek çok kuruluş ortaya çıkmıştır.

On dokuzuncu yüzyılda Osmanlı aydınını etkilemeye başlayan pozitivist düşüncenin etkisi bu dönemde de artarak devam etmiştir (Durgun, 2015: 41). Tarih çalışmalarına artan ilgi, tercüme faaliyetlerinin de hızlanmasına sebep olmuştur. Köprülü (2011) özellikle Seignobos'un bu dönemde her yerde heyecan içerisinde tercüme edildiğinden bahsetmektedir. Tanzimat'tan sonra başlayan tercümeler, Türk tarihine yönelik ilginin uyanması üzerinde etkili olmuştu. Bu dönemde gerçekleştirilen çevrililer de aynı etkiyi büyük ölçüde devam ettirmiştir. Zira milli tarih yazımına zemin hazırlayan en önemli katkı bu dönemde olmuştur.

Türk milletinin yaşadığı felaketlerin ardından; Türk devletinin ideolojisinin Türklük üzerinde temellendirilmesini savunan Türk aydınları vatan, siyasi kimlik ve Osmanlı müslüman kültürü çerçevesinde devlete bağlılık kavramlarını geliştirdiler (Turan, 2015: 32). Bunu yaparken de özellikle kurumsallaşmaya büyük özen gösterdiler. Avrupa'da 19. Yüzyılın başlarında milli tarihin oluşumuna öncülük eden kurumsallaşma, Türkiye'de ancak 1908'den sonra gerçekleşmeye başlamıştır.

Ahmet Mithat, Veled Çelebi, Necip Asım ve Yusuf Akçura 25 Aralık 1908'de Türk Derneği'ni kurarak Türkçülük düşüncesinin kurumsallaşması yolunda ilk adımı atmışlardır. Derneğin amacı tüzüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

> "Cemiyetin maksadı Türk diye anılan bütün Türk kavimlerin mazi ve haldeki aşar, ef'al, ahval ve muhitini öğrenmeye ve öğretmeye çalışmak; yani Türklerin asar-ı atikasını, tarihini, lisanlarını, avam ve havas edebiyatını, etnografya ve etnologyasını, ahval-ı içtimaiye ve medeniyeti hazinelerini, Türk memleketlerinin eski ve yeni coğrafyasını, araştırıp taraştırıp ortaya çıkararak bütün dünyaya yayıp dağıtmak ve dilimizin açık, sade, güzel, ilim lisanı olabilecek süratte geniş ve medeniyete elverişli bir dereceye gelmesine çalışmak ve imlasını ona göre tetkik etmektir." (Üstel, 1997: 35'den akt. Sönmez, 2010: 122-123).

Amacından da anlaşıldığı üzere cemiyet, hem genel olarak Türkçülüğün geliştirilmesini amaçlamakta hem de bunu sağlamanın yollarından birisi olarak da Türk tarihinin araştırılıp ortaya konulmasını sağlamayı gaye edinmektedir. Etnografya vb. alanlarda da çalışma yapılmasının hedeflenmesi pozitivist etkiyi gösterirken; Türk kültürüne ait neredeyse her unsurun çalışma konusu edilmesi "milliliği" ön plana çıkarmaktadır. Yani kısacası Avrupa'da 19. Yüzyılın başlarında görülen milli tarihin pozitivist yorumu, Türk toplumunun mevcut siyasi ve sosyal konjonktürü içerisinde Anadolu Türklüğü'nün içerisinden vücut bulmaya başlamıştı. Bu husus Türk Derneği'nden sonra kurulan kuruluşlarda da kendisini hissettirmektedir.

Abdurrahman Şeref başkanlığında 1909 yılında kurulan Tarih-i Osmani Encümeni'nin üyeleri arasında Necip Asım, Mehmet Arif, Ahmet Refik ve Karolidi Efendi gibi tarihçiler bulunmaktaydı. Yinanç bu kuruluşu Avrupa tarzındaki akademilere benzetmektedir (Yinanç, 2011: 95). Tarih-i Osmani Encümeni'nin görevleri arasında Osmanlı tarihi yazmak, tarihi yerler, camiler, abidelerle ilgili yazılı belgeleri toplamak ve tüm bunlarla ilgili kaynakları ve bilgileri takip ve tercüme etmek gibi faaliyetler bulunmaktaydı (Sönmez, 2010: 121). Türkiye'de çıkan ilk tarih dergisi de "Tarih-i Osmani Encümeni Mecmuası" olmuştur. Yayımlanma nedeni yazılması düşünülen Osmanlı tarihine zemin hazırlamak ve bu faaliyetler hakkında kamuoyuna malumat vermektir. 1928'e kadar yayımlanan bu dergi, Cumhuriyet döneminde de tarih ve tarih eğitimi alanında gelişmelere ön ayak olmuş olup; pek çok gözlemciye göre bilimsel ölçütleri tutturmuştur (Sönmez, 2010: 122). Bu bakımdan derginin, Türkiye'de tarih disiplininin bilimsel manada gelişimi üzerindeki katkısı yadsınamaz.

İlerleyen yıllarda 18 Ağustos 1911'de önce Türk Yurdu Cemiyeti'nin, ardından da 12 Mart 1912'de Türk Ocağı'nın kurulması bu konuda önemli örnekleri teşkil etmektedir. Ersanlı (2003)'ya göre Türk Ocakları tüm Türk kökenli halkların tarihini ve kültürünü incelemek amacıyla ve özellikle milli eğitimi ilerletmek, Türklerin bilimsel, sosyal ve ekonomik standartlarını yükseltmek ve ulusun dilini ve kültürünü geliştirmek amacını taşımaktadır (akt. Sönmez, 2010: 125). Derneğin 2010 yılından beri yürürlükte olan tüzüğünde de ülküsü şu şekilde ifade edilmiştir: "*Dernek, millî kültürün (hars), ahlâk ve fikir hayatının geliştirilmesi, millî birliğin kuvvetlendirilmesi, toplum yapısının sağlamlaştırılması ve Türklüğün yüceltilmesi amacıyla kurulmuştur. Kısaca* **"Türk Milliyetçiliği"** *olarak da adlandırılan bu amaç, Derneğin* **"Millî Ülkü (mefkûre)"***südür.*" (Türk Ocakları, 2016). Gerçekten de Türk Yurdu ve Türk Ocakları, Türkçülük fikrinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmiş ve öncelikle İttihat ve Terakki liderlerine sonra da milli devletin kurulmasında Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarına tesir etmiştir (Saray, 1995: 24). Türk Ocakları'nın yayın organı olan Türk Yurdu dergisi, Türkiye'de modern tarihçiliğin ve milli düşüncenin yerleşmesi konusunda adeta bir okul işlevi görmüştür.

Türk Derneği'nin bazı mensupları 14 Mart 1913 tarihinde Türk Bilgi Derneği'ni kurmuşlardır. Dernek Türkiyat (Türkoloji), İslamiyat, Hayatiyat (Biyoloji), Felsefe ve İçtimaiyat, Riyaziye (Astronomi) ve Maddiyat ve Türkçülük olmak üzere altı çalışma kolundan meydana gelmiştir. Baltacıoğlu (1998)'in deyişiyle bu derneğin kurulması batıdaki örneklerini andırır şekilde bir üniversite/akademi hamlesidir (akt. Sönmez, 2010: 123). Bu kurum daha sonra kurulan "Asar-ı İslamiye ve Milliye Tedkik Encümeni"nin de temeli olarak nitelendirilmektedir. Bu cemiyet ise; Ziya Gökalp, Fuat Köprülü gibi tarihçiler tarafından kurulmuş olup, daha sonra Mehmet Tahir, Necip Asım ve Mehmet Arif gibi Türk Derneği ve Türk Bilgi Derneği üyeleri de katılmışlardır. 1915 yılından itibaren "Milli Tetebbular Mecmuası"nı yayımlamaya başlayan derneğin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

> "Encümen Türklere ait müesesatı diğer milletlerin müessesatıyla mukayese ederek Türk milletinin hangi enmuzec-i içtimaiye mensup ve tekamülün hangi safhasında olduğunu arayacaktır. Türklere ait her müessese hakkında yapılacak tetkikat vesaik-i kafiyeye istinad edecektir. Tetkikat sahası din, ahlak, hukuk, iktisat, lisan, bediiyat, fenniyat, bünyevi içtimaiye gibi hususattır. Bu müesseselerin Türk harsında ve İslam medeniyetinde mevkiini tayin etmek ve yekdiğeri ile revabıt ve münasebatını bulmak encümenin saha-i mesaisine dahildir (Ersanlı, 2003'den akt. Sönmez, 2010: 123-124).

Encümen-i Tedkik'in bu gayeleri göz önünde bulundurulduğunda, o dönem tarih biliminde popüler olan pozitivizmin ve milliyetçiliğin etkileri oldukça açık bir şekilde görülebilmektedir. Zira toplumların süreç içerisinde evrimini savunan pozitivist görüş, "Türk milletinin tekamül safhasını belirleme" gayretinde gayet sarih bir şekilde ifade bulmuştur.

Bu dönemde milliyetçi tarih anlayışının yerleşmesinde etkili olan bir diğer husus İttihat ve Terakki'nin 1913 yılında iktidarı ele geçirmesi suretiyle, siyasi Türkçülüğün devlet yönetimine egemen olmasıdır. Bununla birlikte milli düşüncenin aktarımı önem kazanmış ve bunun yollarından birisi olan tarih ve tarih eğitimi de buna paralel olarak gelişim göstermiştir (Demircioğlu, 2012: 119).

Kurumsallaşma çalışmalarının da etkisiyle bu dönem, daha önceki örneklerin aksine ilk kez toplu halde Türk tarihinin yazılması konusunda da girişimlere sahne olmuştur. Bu hususta özellikle Necip Asım Bey'in "Türk Tarihi" adlı çalışması dikkat çekmektedir. Necip Asım Bey, bu eseri vücuda getirirken Avrupa'dan, Rusya'dan ve İslam dünyasından pek çok eseri tetkik etmiş ve bunlardan istifade etmiştir. Yinanç (2011), Necip Asım Bey'in bu çalışmasında özelikle Kirman Selçuklularına ait bölümün çok kıymetli olduğunu belirtirken, bu bölümün aslında Muhammed bin İbrahim'in Hollanda'da basılmış olan "Farisi Kirman Selçukileri" adlı eserin birebir kopyası olduğunu eklemekte ve Necip Asım'ı hoşuna giden tüm bilgileri esere doldurup bunları hiçbir şekilde tetkike tabi tutmadığı hususunda eleştirmektedir (s. 80). Köprülü (2011) de çok sayıdaki tercüme esere rağmen, bu dönemde milli tarihimize ait "şahsi" hiçbir eserin yazılamadığına dikkat çekerek eleştiride bulunmaktadır. Karal (1946), bu eleştiriyi biraz daha ilerleterek bu dönemde tercümelerin hiçbir kritiğe tabi tutulmadan gerçekleştirildiğini ve yayıldığını; bu suretle Türk tarihi hakkında, gerçeğe uymayan pek çok bilginin, manasız iddiaların ve hatta iftiraların memleket dahilinde yerleşmeye başladığını belirtmektedir (s.2).

II. Meşrutiyet döneminde yazılan önemli eserlerden birisi de Ahmet Refik'e ait "Büyük Tarih-i Umumi" adlı eserdir. Eserin içeriği adından da anlaşıldığı üzere genel tarih konularını kapsamaktadır. Tablo 2'de eserin içeriğinde yer alan konuların dağılımına ilişkin istatistikler verilmiştir:

Tablo 2: Ahmet Refik'in "Büyük Tarih-i Umumi" Adlı Eserindeki Konuların Dağılımı*

Konular	**Sayfa Sayısı**	**Konu Ağırlığı Yüzdesi**
İnsanlığın Ortaya Çıkışı ve Tarih Bilimi	46	1,64
İlkçağ Medeniyetleri	1354	48,4
Ortaçağ Avrupa Tarihi	527	18,84
Yeniçağ Avrupa Tarihi	139	4,82
Türk Tarihi	142	5,07
İslâm Tarihi	465	16,6
Osmanlı Tarihi	127	4,54
TOPLAM	**2796**	**100**

***Tablonun oluşturulmasında kullanılan veriler Avcı Akçalı ve Çam (2015)'den alınmıştır.**

Tablo 2'de görüldüğü üzere Ahmet Refik'in eserinde Türk tarihi konuları %5,07'lik bir paya sahiptir. Bu durum Avrupa tarihi konularının yanında oldukça düşük bir oran olarak dikkat çekmektedir.

Bunun yanında İslam tarihi konularının ise %16,6, Osmanlı tarihi konularının ise %4,54 olduğu görülmektedir. II. Meşrutiyet'ten önce Mizancı Murad tarafından kaleme alınan eserin istatistikleriyle karşılaştırdığımızda Türk tarihi konularının %0,86'dan, %5,07'ye yükselmiş olması önemlidir. Ancak Türk tarihine yönelik ilginin henüz istenilen seviyelere de ulaşmadığının bir göstergesidir. Necip Asım ve Ahmet Refik gibi tarihçilerin, kurumsallaşma çalışmaları içerisindeki aktif konumları da göz önünde bulundurulduğunda bu durum daha da anlam kazanmaktadır. Zira yeni tarih anlayışı ile ilgili tüm çalışmaların içerisinde yer alan bu tarihçilerin eserleri dahi "milli"likten uzak bir görünüş sergilemektedir. Bu durum da Yinanç (2011), Köprülü (2011) ve Karal (1946)'ın eleştirilerini büyük ölçüde haklı çıkarmaktadır. Bunun yanında olumlu yönde bir gelişim ivmesinin varlığı da önemlidir. Zira Ahmet Refik'in eserinde artık İslamiyet öncesi Türk tarihinin kaynakları, Türk gelenekleri, Türk kavimleri, Türklerin batıya hareketleri, Çinlilerle ilişkileri, hayat tarzları, dil, din ve sosyal hayatları bağlamında değerlendirmelerde bulunulduğu görülmektedir. Aynı şekilde Cengiz Han ve Moğol İmparatorluğu, Cengiz'in halefleri, Timurlenk başlıkları altında da siyasi, sosyal, edebi ve bilimsel gelişmeler ile ilgili bilgi aktarıldığı da görülmektedir. Büyük Selçuklu Devleti ve Anadolu Selçukluları ile ilgili bahislerde de aynı durum söz konusudur (Avcı Akçalı ve Çam, 2015: 134). Ayrıca bu eserde çok sayıda fotoğraf, resim ve harita kullanılması önemli yeniliklerden birisidir.

II. Meşrutiyet döneminde dikkat çeken ilginç çalışmalardan bir diğeri ise Celal Nuri'ye aittir. Celal Nuri; Taine, Charles Darwin, Le Play, Henry de Tourville, Elisee Reclus gibi isimlere atıfta bulunarak öne sürdüğü "Muhit, Irk, Zaman Teorisi" (Çalen, 2013) ile eski Türkler ve Osmanlı Türkleri arasındaki münasebetlerin tarihine ve antropolojik geçmişine ışık tutmaya çalışmıştır. Celal Nuri, teorisini geliştirirken muhitin evrim üzerindeki etkisini özellikle Darwin'e dayandırarak evrim teorisinin tezlerinden de büyük ölçüde yararlanmıştır . Celal Nuri'nin "Muhit, Irk, Zaman Teorisi"ni gündeme getirmesi ve sistematize etmeye çalışması, bu dönemde Türk aydınları üzerindeki pozitivist etkinin bir diğer örneğini teşkil etmektedir. Hatta Celal Nuri'nin çalışmasının, bu konuda uç örneklerden birisi olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Meşrutiyet döneminde tarih açısından sorun oluşturan bir diğer husus ise günümüzde "İlk Çağ" olarak adlandırılan "Kurun-u Evvel" alanıdır. II. Meşrutiyet yıllarına kadar bu alan büyük ölçüde kutsal kitaplardan temin edilen bilgilerle kurgulanmıştı (Durgun, 2015). Oysa bu dönemde artık Avrupa'dan gerçekleştirilen tercümelerle İlk Çağ medeniyetlerine ilişkin bilgiler daha bilimsel şekillerde ele alınıyordu.

Akagündüz (2015), II. Meşrutiyet yıllarında tarih araştırmalarının yöntemi hususunda da önemli gelişmelerin olduğunu belirtmektedir. O dönemde dünya genelinde bilimselliğin daha çok olguların kanıta dayalı olması prensibine bağlı olmasının da etkisiyle, Türk aydınları da tarih çalışmalarını bu kaideye göre düzenlemek için uğraş vermişlerdir. Belgenin nasıl toplanacağı, nasıl tasnif edileceği, bilimsel yöntemlerle nasıl yazılacağı ve yorumların ne şekilde yapılacağı yoğun bir şekilde ele alınmıştır (Akagündüz, 2015: 28). Esasında bu durum, daha önceden bahsi geçen; 19. Yüzyıl başlarında Avrupa'da meydana gelen Ranke devriminin yaklaşık yüzyıl sonra Türk tarih anlayışına yansımasından ibarettir.

II. Meşrutiyet dönemi; milliyetçilik düşüncesinin gelişmesi, pozitivist bilim anlayışının aydınlara sirayet etmesi, tarih yazımı ve araştırmalarının artış göstermesi ve eğitimin devlet tarafından bir görev olarak addedilmesinin birlikte yaşandığı, dolayısıyla bu unsurların birbirleri ile etkileşim içerisinde gelişim gösterdiği bir dönemdir. Bu bakımdan bu dört unsur açısından da Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra atılacak adımlar için ortamın hazırlandığı bir dönem olarak ifade edilebilir.

Tarih alanıyla ilgili olarak "milli düşünce"nin teşekkülünü ve yayılmasını sağlamaya yönelik çalışmaların temel dayanak noktalarından birisi de tarih alanından edinilen bulguların öğretim programlarına entegre edilmesidir. Dolayısıyla II. Meşrutiyet döneminde tarih alanındaki yoğun çalışmaların tarih eğitimi alanına da etkide bulunmuş olması kaçınılmazdır. Bundan sonraki kısımda II. Meşrutiyet döneminde tarih eğitimi alanında meydana gelen gelişmelere değinilmektedir. Bu dönemde Ali Reşat Bey ve Satı Bey gibi eğitimciler, tarih eğitiminin gelişmesi hususunda önemli çalışmalar yapmışlardır.

Daha önceki dönemlerde tarih eğitiminin okullarda ne şekilde ele alındığıyla ilgili malumat verilmişti. Bu hususta en problemli kurumları oluşturan medreselerde 1910 yılına kadar tarih derslerine yer verilmemiştir (İslam tarihi hariç). Ancak 1909 yılında gerçekleştirilen ıslahat çalışmalarıyla medrese programlarına da tarih derslerinin konulduğu görülmektedir (Oral, 2006: 78). 1911 yılında İdadiler için hazırlanan programda da yedi sınıf düzeyinin tamamında tarih derslerine yer verildiği görülmektedir, birinci sınıftan yedinci sınıfa kadar sırasıyla; "Tarih-i Enbiya ve Tarih-i İslam", "Muhtasar Tarih-i Osmani", "Tarihi Umumi", "Tarihi Umumi", "Tarihi Umumi", "Tarihi Umumi", "Tarihi Umumi" (Şengül, 2007: 83) dersleri konulmuştur. Bu gibi değişikliklerle II. Abdülhamit döneminde tarih dersinin okul programlarından çıkarılmış olmasının yarattığı olumsuz etkinin silinmeye çalışıldığı söylenebilir. Şengül (2007), tarih dersleri ayrıntılı incelendiğinde bu programda İslamcılık, Osmanlıcılık ve Batıcılık fikir akımlarının ağırlığının hissedildiğini belirtmektedir (s.83). Esasında Ali Reşat Bey "milli ve vatani eğitim için en çok tarihten yararlanılır… Osmanlı tarihi çocuğa memleketini sevmeyi ve ona hizmet etmeyi öğretmelidir" (Dönmez ve Oruç, 2006: 51) derken; Satı Bey ise "bütün tarihi konular milli ve vatani bir bakış açısından gösterilmelidir" (Şengül, 2007: 78) derken "millilik" hususunda önemli vurgular yapmaktadırlar. Ancak hem Ali Reşat Bey'in, hem de Satı Bey'in vurguladıkları milliyetçilik Türk milliyetçiliği değil, Osmanlıcılık eksenli Osmanlı milletine yönelik bir milliyetçiliktir. Zira bu durum o dönemde hazırlanan ders planı örneklerinden de izlenebilmektedir. Dönmez ve Oruç (2006), II. Meşrutiyet döneminde "Tedrisat Mecmuası"nda yayımlanan ve İhsan Sungu, Satı Bey, İhsan Şerif, Abdüllatif Bey gibi eğitimcilere ait tarih ders planı örneklerini derlemişlerdir. Bu örnekler incelendiğinde gerçekten de tarih dersine yüklenen işlevlerden en önemlisinin "milli ve vatani hisler"in uyandırılması ve geliştirilmesi olduğu söylenebilir. Ancak bu ders planlarında bahsedilen "millilik" Osmanlı millet sistemine göre oluşturulmuş bir milliliktir. Vatan da doğal olarak Osmanlı vatanıdır. Ders içeriklerine bakıldığı takdirde "Türk tarihi" anlayışının, tıpkı önceki dönemlerde olduğu gibi yalnızca Osmanlı tarihi olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin İhsan Sungu'nun "İlk Osmanlılar" adlı dersinde Osmanlı kurulmadan önceki Anadolu'dan bahsedilirken; "o vakitler Anadolu'da bir İslam padişahı vardı. Adı Alaaddin idi" denilerek "Selçuklu" hanedan isminin kullanılmadığı ve Selçuklu Türklerinin yalnızca "İslam" olarak tabir edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum Meşrutiyet öncesindeki tarih anlayışının bir devamı olarak sunulabilir.

Darül Muallimin kapsamında öğretmenlerin stajyerlik uygulamalarında bulunabilecekleri bir Tatbikat Mektebi'nin (Uygulama Okulu) kurulması bu dönemde eğitim alanında atılan önemli adımlardan birisidir. Bu mektep kapsamında üç sınıf düeyinde okutulan tarih derslerinin içeriğine bakıldığında da yine esas olarak Osmanlı Tarihi'nin ele alındığı, buna ek olarak da üçüncü sınıfta Mısır medeniyeti, Yunan medeniyeti, İslam medeniyeti, Ortaçağ ve derebeyler, Büyük Fransa İhtilali gibi başlıkların konu edildiği görülmektedir (Dönmez ve Oruç, 2006: 39-40).

1915 yılında hazırlanan tarih programında içerik yeniden değişime uğramıştır. Bu programda göze çarpan ilk değişiklikler genel olarak tarih ders sayısının artması; ayrıca programda yoğun bir şekilde Arap tarihi ve İslamiyet konularına yer veriliyor oluşudur. Bunun yanında sınırlı miktarda Türk tarihi konularına da değinilmiştir (Şengül, 2007).

II. Meşrutiyet döneminde tarih eğitimi ile ilgili en önemli anlayış değişikliği; tarih eğitimine biçilen işlev ile ilgilidir. Zira tarih eğitiminden beklenen, milli birlik ve beraberliği güçlendirmesi suretiyle vatanın savunulmasında sosyal hatları sağlamlaştırmasıdır. Satı Bey;

> "Bugün kesinlikle sabit olan hakikatlerdendir ki, Almanya'nın birliği Prusya okulları tarafından hazırlanmıştır. Bu konuda, Prusya okullarında bulunan öğretmenlerin kullandıkları silahların en tesirlisi tarih dersleri olmuştur. Bulgaristan'ın, Yunanistan'ın istiklali de, okullarında saçtıkları tohumlar ile hazırlanmıştır. Bu tohumların en kuvvetlileri de, tarih dersleri vasıtasıyla saçılmıştır" (Dönmez ve Oruç, 2006: 44-45).

diyerek tarih dersinden beklediği işlevin niteliğini gayet açık bir şekilde izah etmiştir. Mehmet Arif'in (ö.1898) de henüz II. Abdülhamit devrinde tarih eğitiminden beklediği işlev yine aynı olmuştur;

> "…Miladın 1870 senesinde Almanya ve Fransa arasında çıkan büyük savaşa bir bakın. Bu savaşta Almanlar galip gelmiş ve muzaffer olarak Paris'i fethetmişti… Almanya'nın gözleri kamaştıran o muhteşem galibiyetine, "öğretmenlerin zaferi" ismi verilmişti… Fransızların sürekli devam eden hakaretlerine karşı koymak ve intikam almak isteyen sabırlı, ciddi ve birlik taraftarı Alman öğretmenleri, Bonapart belası ortadan kalkar kalkmaz kurulan okullarda, Alman gençlerinin beyinlerine intikam fikrini ve birlik hevesini ektiler…" (Mehmet Arif, 2006: 19).

Daha önceden belirtildiği üzere burada bahsedilen milli birlik ve vatan mevhumları "Osmanlılık" bilinci üzerinden tesis edilmiştir. Ancak tarih dersine yüklenen bu işlev, Cumhuriyet devrinde atılacak olan adımlar açısından temel oluşturmuştur denilebilir.

Bu dönemde tarih eğitimi alanındaki önemli anlayış değişikliklerinden birisi de pedagojik alanda meydana gelen gelişimlerdir. Tarih eğitiminde görsel materyallerin kullanımı, müze eğitimi, değerler eğitimi vb. uygulamaların ilk örnekleri bu dönemde okutulan tarih derslerinde görülebilir (Dönmez ve Oruç, 2006).

Tercüme dalgasının Tanzimat devrinden itibaren başlayıp bu dönemde de devam etmesi "milli" nitelikli eserlerin neşrini mümkün kılmamıştır. Zira tercümeyle birlikte "batıcılık" akımının etkisi kitaplara ve ders programlarına yansımış olup, müelliflerin gerçekleştirdikleri tercümelere milli nokta-i nazardan yorumlar getirememeleri bu durumun etkisini kuvvetlendirmiştir. Diğer yandan önceki dönemlerden beri süregelen İslam tarihi ve Osmanlı devlet tarihi anlayışı bu dönemde de devam etmiş olup, Türk tarihi hakkında gerçekleştirilen az sayıdaki çalışma da ders programlarına yansımamıştır. Bu tercüme dalgası yaklaşık olarak 1920'li yılların sonuna kadar, Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte de devam edecektir. Bu sebeple bu süreçte "milli tarih"i ön plana çıkaran eser ve öğretim programlarının vücuda getirilmesi çok güç olmuş ve az sayıdaki örnekle sınırlı kalmıştır. İhsan Sungu'nun 1922 tarihli raporu bu durumu güzel bir şekilde özetlemektedir:

> "Mekteplerimizde okutulmak üzere tercüme edilen bir tarih kitabı İslamiyet'te zekatın onda bir olarak hesap edildiğini ve Asurlar hakkında tetkikatta bulunmak için en seri vasıtanın Louvre müzesini ziyaret etmekten ibaret bulunduğunu kaydeden kıraat kitaplarımıza bakılsa bu milletin ruhuna, bu milletin harsına tercüman olmaktan ziyade hepsinden bir tercüme kokusu, bize büsbütün yabancı bir havayı manevisi hissedilir…" (Safran, 2002: 826'den akt. Şengül, 2007: 80).

3. Cumhuriyet Döneminde Tarih Anlayışı

II. Meşrutiyet dönemi, Türk milletinin yaşadığı isyanlar, Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı gibi felaketler sebebiyle tarih alanındaki hareketliliğin nihai netice doğuramadığı bir dönem olmuştur. O dönemde Türk tarihi hususunda yapılan çalışmaların eğitime ve dolayısıyla da tabana yansımadığı daha önce örnekleriyle belirtilmişti. Ancak bu dönemde yapılan çalışmalar ve doğurduğu anlayış değişikliği Cumhuriyet döneminde yapılacak olan çalışmalara büyük ölçüde zemin hazırlamıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nın ardından Türk yurdunun İtilaf devletlerinin saldırısına maruz kalması, Anadolu merkezli bir direniş hareketinin hasıl olmasına sebep olmuş; yaklaşık üç yıl süren zorlu bir mücadelenin ardından Anadolu Türklüğü mukadderatını eline alma başarımını göstermiştir. Mustafa Kemal Paşa önderliğinde gerçekleştirilen bu milli kurtuluş hareketini izleyen dönemde ise; Anadolu Türklüğünü tüm müesseseleri ile çağdaşlaştırmayı gaye edinen bir inkılap hareketi başlamıştır. 1923'te cumhuriyetin ilanının ardından hızlanan bu yenileşme hareketi, öncelikli olarak toplumun zaruri ihtiyaçlarını gidermeye yönelmiş; yoğun mesai sebebiyle tarih alanındaki çalışmalar hızlı bir şekilde başlayamamıştır. Ancak yaşanan büyük felaketler, buhranlar ve büyük inkılaplar, tarih ilminin ilerlemesi ve tarih görüşünün değişmesine de zemin yaratmaktadır (Kodaman, 1982'den akt. Turan ve diğ. 2014). Bu yönüyle düşünüldüğünde Milli Mücadele dönemi ve sonrasında yaşananların da benzer etkileri yaratması kaçınılmaz olmuştur.

Avrupa'da milli devletlerin teşekkülü esnasında tarihin rolüne daha önceden değinilmişti. Milli devletler; ortak kültürün tesis edilmesi, milli kültürün köklerinin ortaya çıkarılması ve inşa edilmek

istenen millet formuna bir meşruiyet payandası bulabilmek için tarihe eğilmek zorunda kalırlar (Köken, 2014: 76). Yeni Türk devleti de, yeni millet yapısını Türk tarihinin ve yüksek Türk kültürünün kazandırdığı değerler üzerine inşa etme yolunu seçmiştir. Dönmez (2008) cumhuriyetin ilk yıllarının Türkiye'de milli bir kimlik oluşturma süreci olduğunu belirtmektedir. Şimşek ve Satan (2011) da, kurumlar ve çalışmalar açısından romantik tarihçiliğin asıl Cumhuriyet döneminde kendisini gösterdiğini belirtmiştir (s.21).

Cumhuriyet döneminde, milli kimliğin inşasında büyük bir rol yüklenen bu tarih anlayışının geçireceği evrimi daha iyi anlayabilmek adına; onun karakteristiğini belirleyen temel faktörleri hatırlamakta fayda olduğu düşünülmektedir. 20. Yüzyılın başlarında Türkiye'de yeniden şekillenmekte olan tarih anlayışı üzerinde yüzlerce yıllık bir geleneğin ürünü olan Osmanlı geleneksel tarih yazıcılığından devralınan miras, 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan ve giderek güçlenen Türk milliyetçiliği düşüncesi ve 19. Yüzyıl Osmanlı aydınını derinden etkileyen pozitivist düşüncenin etkisi vardır (Sönmez, 2010: 98-99). Devralınan bu düşünsel miras göz önünde bulundurulduğunda Cumhuriyet aydınlarının da ilk yıllarda benzer nitelikleri sergiliyor olması gayet doğal karşılanmalıdır.

Cumhuriyet döneminde milli kimliğin yaratılması hususunda tarih ve tarih eğitimine biçilen yeni rol, hiç de kolay olmayan bir kampanyaya işaret ediyordu. Hatta bu husus diğer inkılapların da düğümlendiği bir noktada merkez unsuru teşkil ediyordu. Zira Atatürk'ün bütün inkılaplarında temel güçlük, Türkiye ile Türklüğün, Osmanlı kimliğini benimsememiş fakat Türk olduğunun da bilincine varmamış Türklere bu hususun nasıl kabul ettirileceği noktasında kilitleniyordu. Bu husus devletin adı için dahi geçerliydi. Milli nüfusun %75'ini oluşturan köylülerin büyük çoğunluğu Türkçe anlıyor, konuşuyor ama henüz Türk oduğunun bilincinde görünmüyordu (Güvenç, 1996: 227-236). Bu sebeple tarih çalışmalarının "milli kimlik" kazandırıcı işlevi, Türkiye deneyinde büyük önem taşıyordu.

Atatürk bizzat tarih ile yakından ilgili bir liderdi. Bu husus onun tarih çalışmalarına doğrudan alakadar olması konusunda etkili olmuştur. Atatürk'ün tarih çalışmaları konusundaki beklentilerinin temel direnek noktasını "ulusal bağımsızlığın" bilim alanında da tamamlanması, Avrupa'nın Türklere karşı yönelttiği "tarih tezi" silahına, aynı cinsten bir silah ile karşılık verilmesi anlayışı oluşturuyordu (Aydoğan, 2006: 27; Karal, 1946: 3). Ancak bu çalışmalar Cumhuriyet'in ilanından Atatürk'ün ölümüne kadar geçen sürede kesintisiz şekilde aynı anlayış ve hızla devam etmemiştir. Aslan (2012), Atatürk dönemindeki tarih çalışmalarını "Türk Tarih Tezi"nin öncesi ve sonrasını esas alarak sınıflandırma yoluna gitmiştir. Zira "Türk Tarih Tezi"nin oluşturulmaya başlanması ve Türk Tarih Kurumu ile bu tez ile ilgili çalışmaların sistematize edilmesi; bulgularının eğitim programlarına, ders kitaplarına yansıtılması aynı zamanda büyük bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Geçmişten devralınan üç ayaklı mirastan özellikle "Osmanlı geleneksel tarih yazıcılığının" tarih anlayışı üzerindeki etkisinin kırıldığı; pozitivist düşüncenin etkisinin arttırıldığı; milliyetçi düşüncenin ise Anadolu menşeili olacak şekilde revize edilerek etkisinin arttırıldığı ve tüm bu paradigma değişikliklerinin daha önceki dönemlerin başaramadığı şekilde eğitim sistemine kanalize edildiği bir sürece işaret etmektedir. 1923-1931 yılları arasındaki ilk dönemin başlarında ise etkili bir tarih görüşü ortaya koymak mümkün olmamıştır. Zira bu dönemdeki faaliyetlerin geneli, devlet ve toplumun yapısal düzenini yeni baştan kurma meşguliyetinden ibaretti.

Yusuf Akçura (2010), yeni Türk devletinin kurulmasının hemen akabinde yeni ders kitaplarının hazırlanmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Değiştirilen tarih öğretim programlarına rağmen, o programlara göre ders kitapları hemen neşrolunamamıştır. Ancak seneler geçtikçe eski kitapların milliyet ve halkçılık esaslarına göre bir dereceye kadar ıslah edilmeye çalışıldığı veya bu esaslara göre yeni kitaplar yazılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak Akçura (2010) "bu kitapları yazanlar da itiraf etseler gerektir ki, yapılan tadiller ve ıslahlar asıldan ziyade şekle, ruhtan ziyade maddeye aittir" (s.596) demektedir. Ziya Gökalp'in de daha önceden aynı noktaya dikkat çekmesi ve özellikle tercüme kitaplar sebebiyle tarihi olaylara Fransız nokta-i nazarından baktığımızı belirtmesi bu konuda ciddi sorunların varlığına işaret etmektedir (Ziya Gökalp, 2011: 50). Bu konuda Avrupalıların sömürgecilik doğrultusundaki istilalarına "fetih" adının verilmesi (Akçura, 2010: 602), tarih kitaplarımızda bir "Şark Meselesi"nden bahsolunması (Ziya Gökalp, 2011: 50), Halife Memun'u

mukayese amacıyla Türk toplumuna ondan daha yabancı olan XIV. Louis'in örnek verilmesi (Akçura, 2010: 600), İbranilere övgüler dizilmesi (Akçura, 2010: 599) gibi hususlar misal olarak gösterilebilir.

Akçura (2010), Ali Reşat Bey'in 1929 yılında Türk liseleri için hazırlanan tarih kitabını örnek vererek mevcut durumu açıklama yoluna girmiştir. Ali Reşat Bey'in 1929 yılında Maarif Vekaleti tarafından Devlet Matbaası'nda bastırılan bu eserinde kutsal kitaplara atıf bulunmamakta, menkıbelere yer verilmemektedir. Akçura (2010) bu açıdan eserin, Mizancı Murad'dan o tarihe kadar gerçekleşen büyük bir dönüşüme işaret ettiğini belirtmekte ve bunun küçümsenmemesi gerektiğini eklemektedir. Ancak eserin "milliliği" hususunda önemli eleştiriler getirmektedir. Zira kitap büyük ölçüde Avrupa'nın umumi tarihlerinden gerçekleştirilen tercümelerle vücut bulmuştur. Bu sebeple de Türk tarihine ayrılan kısımlar oldukça sınırlıdır:

> "Türklere sıra, ancak kitabın birinci sülüsü sonlarında gelir. Müelif Türk kavminin tarih sahnesine çıktığı zamana ait takribi bir tarih dahi göstermemekle beraber, yazılan şeyler, Milattan birkaç asır sonra gibi anlaşılmaktadır. Yanılmıyorsam "İskitler" hiç mevzubahis olmamıştır. Ali Reşat Bey, Türk kısmını Leon Kahun'dan almış ve müspet vakıalardan ziyade efsaneler ve hikayelerle meşgul olmuştur. Türklerin medeniyeti hakkında hemen hiçbir şey yazılmamıştır. Orhon abideleri üzerinde lüzumu kadar durulmamıştır. 336 sayfalık bir kitapta İslamdan evvel Türklere tahsis olunan kısım 24 sayfadan ibarettir. Ve umumiyetle denilebilir ki bu faslı okuyan talebe Türklüğe muhabbet bağlayamaz…" (Akçura, 2010: 600).

Cumhuriyet döneminin ilk programı olan "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı"ndan "Saltanat, Osmanlı Hanedanı ve Hilafet ile ilgili konular çıkarılmış ve yerlerine Türk Kurtuluş Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Kuruluşu, Sevr ve Lozan anlaşmaları, Hilafet'in kaldırılması gibi konular eklenmiştir (Aslan, 2012: 336). Bu değişikliğin genç kuşakları duyuşsal olarak Osmanlı'dan kopararak yeni düzene entegre etmeyi amaçladığı söylenebilir. Benzer bir müfredat değişikliği ortaöğretimde de gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikte de Cumhuriyet'in eğitim ve kültür politikalarıyla çelişen konuların ayıklandığı söylenebilir. Eski Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ olarak bölümlere ayrılan tarih dersi konuları, daha çok Avrupa tarihi ve kısmen Osmanlı Devleti tarihi ağırlıklı olarak sıralanmıştır. Derste özgürlükçü fikirlere de yer verilmesi önemli bir nokta olarak görülebilir (Şengül, 2007). Ancak tarih öğretimi Avrupa merkezli olacak şekilde kurgulanmıştı. Türk tarihinden ziyade, genel tarih ve Avrupa tarihine öncelik verilmekteydi. Çapa (2002) bu programın öncekilerden en önemli farkının, İslam Tarih ve Medeniyeti'ne yer verilmemesi oduğunu belirtmektedir. Ancak bu Türk-İslam devletlerinden bahsedilmediği anlamına gelmemektedir. Şengül (2007) öğretim programlarını siyasi düşünce akımları açısından incelediği çalışmasında, 1924 programındaki en etkili fikir akımının "Batıcılık" olduğunu belirlemiştir. Buna göre Türkçülük akımı ülke politikasına yön veren bir akım olmasına rağmen tarih öğretim programına yansımamıştır. Bu husus Meşrutiyet dönemindeki programların durumu ile benzerlik göstermektedir. Türkçülük akımının ilk kez eğitim programlarına yansıması ise 1927 yılına ait tarih öğretim programı ile olmuştur. Bu programla birlikte Türk kültür ve medeniyeti de önemli bir nokta olarak derslerdeki yerini almıştır. Ziya Gökalp tarafından kaleme alınan "Türk Medeniyeti Tarihi" adlı eser de liselerde okutulmaya başlanmıştır (Şengül, 2007). Bu programın hedefi şu şekilde tayin edilmiştir: "Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda milli şuur uyandırmak; bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak; büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek" (Çapa, 2002). Bu programda Türk tarihinin başlangıçtan Cumhuriyet'e kadar bir bütün halinde ele alınıyor oluşu önemlidir. Bu daha önceki öğretim programlarında görülmemiş bir durumun gerçekleştiğini göstermektedir. 1927 programının bir diğer önemli yanı tarih öğretim yöntemi konusunda getirdiği yeniliklerdir. Tarih dersini sıkıcı olmaktan kurtarmak amacıyla, yakın çevrede bulunan müzelere ve tarihsel mekanlara araştırma ve inceleme gezilerinin düzenlenmesinin istenmesi ve önemli tarihsel kişiliklerle sözlü tarih çalışmalarının özendirilmesi bu yeniliklerden bazılarıdır (Aslan, 2012: 345). Bu yeniliklerin II. Meşrutiyet döneminde Satı Bey, İhsan Sungu ve İhsan Şerif gibi eğitimcilerin gerçekleştirdiği tarih derslerinde de görüldüğünü hatırlamakta fayda vardır.

Cumhuriyet döneminde 1928 yılına kadar tarih çalışmalarında büyük bir atılımın gerçekleşmediği görülmektedir. Ancak Afet İnan'ın bu tarihte Atatürk'e Türk ırkının sarı ırka mensup olduğunu ve Avrupa zihniyetine göre "secondaire" (ikinci) nevi insan tipi olduğunu yazan bir Fransız tarih kitabını göstererek bunun böyle olup olmadığını sorması (Karal, 1946: 4), bundan sonra gerçekleşecek olan tarih çalışmalarını adeta tetiklemiştir. Zira Avrupa'nın tarih sahasındaki bu saldırılarına yine aynı cinsten bir silahla yanıt verme zaruriyeti doğmuş ve bu alandaki çalışmaların gayesini bu husus domine etmiştir.

Türk tarihi ile ilgili çalışmaların bu tarihten itibaren yoğunlaştırılmasında şu hususların etkili olduğu söylenebilir:

- Türklerin sarı ırktan olduğuna dair dünyada yayılmış olan yanlış bilgiler,
- Türklerin medeni kabiliyet ve istidattan mahrum olduğu iddiası,
- Türk toprakları üzerindeki tarihi iddialar (Karal, 1946: 2-3).

Özellikle sonuncu maddede belirtilen husus, Milli Mücadele yıllarında fiili sahada tesir yaratması bakımından önemlidir. Zira Yunanlıların Batı Anadolu, İtalyanların Güney Anadolu, Ermenilerin Doğu Anadolu'daki toprak taleplerini bu tipten tarih tezleri ile destekleme girişimleri mevzunun ehemmiyetini gözler önüne sermektedir. Tüm bu hususlar Türk tarihi konusunda gerçekleştirilecek olan çalışmalara motivasyon kaynağı oluşturmuştur.

Karal (1946) Atatürk'ün bu konuda aydınlatılmasını istediği meseleleri şu şekilde belirtmiştir: Türkiye'nin en eski yerli halkı kimlerdir? Türkiye'de ilk medeniyet nasıl kurulmuş veya kimler tarafından getirilmiştir? Türklerin cihan tarihinde ve dünya medeniyetinde yeri nedir? Türklerin bir aşiret olarak, Anadolu'da devlet kurmaları bir tarih efsanesidir. Şu halde bu devletin kurulması için getirilecek izahat ne şekilde olmalıdır? İslam tarihinin gerçek hüviyeti nedir? Türklerin İslam tarihinde rolü ne olmuştur? (s.4)

Belirlenen gayelere ulaşılabilmesi için öncelikle en yeni tarih yayınlarından bir kitaplık kurulmuş ve tarih ile uğraşabilecek kimselerle birlikte bu yayınlar incelenmeye başlanmıştır. Kitaplar tercüme edilerek özetleri çıkarılmakta ve raporlar hazırlanmakta idi. Ancak çalışmaların sistemleştirilmesi 23 Nisan 1930'da toplanmış olan Türk Ocakları 6. Kurultayı'nda Türk Tarihi Tetkik Heyeti adlı bir encümenin kurulması ile ancak mümkün oldu. Bu esnada bir yandan devam eden çalışmalar ilk meyvesini 1930 yılında yayımlanan "Türk Tarihinin Ana Hatları" isimli kitap ile verdi. İstenen düzey tam olarak yakalanamamıştı; Atatürk her ne kadar kitabı tam olarak beğenmese de; bu çalışma Türk Tarih Tezi ile ilgili ilk ipuçlarını vermesi bakımından önemlidir. Ancak Türk Tarih Tezi'nin ve tarih çalışmalarının bilimsel bir sistematiğe bağlanması ancak Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin (Türk Tarih Kurumu) kurulması ile mümkün oldu.

3.1. Türk Tarih Kurumu ve Tarih Anlayışı Üzerindeki Etkisi

Türk Ocakları 15 Nisan 1931'de kapatılınca, ona bağlı olarak faaliyet gösteren Türk Tarihi Tetkik Heyeti de doğal olarak ortadan kalkmış oluyordu. Ancak Türk tarihinin araştırılması çalışmalarına ara verilmemesi için aynı tarihte Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti kurulmuştur (Turan ve diğ., 2014: 207). Atatürk'ün bu cemiyetten istediği "ülkenin eski uygarlıklarını ortaya çıkarmak", "bugünkü Türkiye halkıyla Türk kavimlerinin birbirleriyle ilişkisini çözmek" ve "genel Türk tarihinin, bilimsel tutarlılık içinde yazılmasını" sağlamaktı (Aydoğan, 2006: 26).

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin kuruluş nizamnamesi şu maddelerden meydana gelmiştir:

1. Türkiye Cumhuriyeti Reisi Gazi Mustafa Kemal Hazretlerinin yüksek himayeleri altında ve Ankara şehrinde (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti) adlı ilmi bir cemiyet kurulmuştur.
2. Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekili bu cemiyetin fahri reisidir.
3. Cemiyetin maksadı, Türk tarihini tetkik ve elde edilen neticeleri neşir ve tamim etmektir.
4. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti maksadına ermek için aşağıdaki vasıtaları kullanır: a) Toplanıp ilmi müzakerelerde bulunmak; b) Türk Tarihi membalarını araştırıp bastırmak; c)Türk

Tarihini aydınlatmaya yarayacak vesaik ve malzemeyi elde etmek için icap eden yerlere taharri, hafir ve keşif heyetleri göndermek; d) Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti mesaisinin semerelerini her türlü yollarla neşre çalışmak.

5. Cemiyetin maksadına hizmet edebilecek zatlar ve manevi şahıslar, hangi milliyetten olursa olsun, Cemiyetin asli, fahri veya muhabir azalığına kabul olunabilirler.
6. Cemiyete girmek isteyenler, azadan iki zatın teklifi ve Riyaset Heyetinin tasvip ve kararıyla kabul olunurlar.
7. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin 6 azadan mürekkep bir Riyaset Heyeti vardır. Bunlar aralarından bir reis, iki reis vekili, bir umumi katip, bir de veznedar seçerler. Riyaset Heyeti Cemiyetin teessüsünde bu vazifeye intihap olunmuş zatlardır. İnhilal vukuunda Cemiyet azası arasından birinin Riyaset Heyetine intihabı aynı heyete aittir.
8. Riyaset Heyetinin karar ve davetiyle Cemiyet azasının hepsi veya bir kısmı toplanır ve Riyaset Heyetinin hazırladığı ruzname üzerinde ilmi müzakerelerde bulunur.
9. Cemiyet mesaisinin neticelerini her üç ayda bir defa tespit ederek Yüksek Hamisine arzeder.
10. İdari meseleler, Riyaset Heyetinde müzakere olunarak bir karara bağlanır.
11. Cemiyetin varidatı, teberrulardan, taahhütlerden, neşriyat satışlarından, konferanslar duhuliyesinden toplanır.
12. Cemiyetin mali idaresi Riyaset Heyetinin elindedir. Senetlerde, mukavelelerde biri veznedar olmak üzere Riyaset Heyetinden üç kişinin imzasının bulunması şarttır.
13. Umumi Katip, Cemiyetin Hükümet nezdinde ve mahkemelerde mes'ul murahhasıdır (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti Nizamnamesi, 1932: 3-7'den akt. Dönmez, 2013: 382-383).

Kuruluş nizamnamesinden de görüldüğü üzere; cemiyetin temel amacı Türk tarihi konusunda araştırma yaparak elde edilen neticelerle ilgili yayınlar hazırlamaktır. Bu cemiyet ile Türk tarihi araştırmaları artık kurumsallaşmanın getirdiği bir sisteme oturmuş ve bu çalışmalarla oluşturulan tezler, büyük ölçüde gayelerine ulaşmıştır. Hiç şüphe yok ki; Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin en önemli çalışması Türk Tarih Tezi'nin sistemleştirilmesi ve gerçekleştirilen bilimsel toplantılarla, hazırlanan yayınlarla Avrupa'da Türk milleti ile ilgili oluşturulan olumsuz iddiaların ortadan kaldırılması olmuştur. Ancak Türk Tarih Tezi sadece dışarıya yönelik hazırlanmamış; içeriye dönük olarak da önemli misyonların gerçekleştirilmesine hizmet etmiştir.

Çalışmanın bu kısmında özellikle Türk Tarih Tezi'nin oluşturulması, muhteviyatı, bu konudaki çalışmalar ve neticeleri üzerinde durulacaktır.

Ondokuzuncu yüzyılda Avrupa'da pozitivist bilim anlayışının da etkisiyle Antropoloji çalışmaları hız kazanmış ve "ırklar" hakkında hala tartışılan bazı tezler ileri sürülmüştür. Örneğin Comte de Gobineau'nun "yüksek ırklar aşağı ırklar" nazariyesine göre yüksek ırk olan "Ari ırkın en asil kadim zümreleri" Orta Asya'da Pamir ve Altay yurdunda ortaya çıkıp, orada medenileştikten sonra Avrupa'ya ve diğer yerlere gitmişlerdi. Sonradan Almanların "Yeni Cermen Nazariyesi" ortaya atılmış ve "Homo-Europoeus"un (Avrupa adamı) Almanya'da ortaya çıkıp buradan dünyaya yayıldığı belirtilmiştir. Daha sonra bu ırk nazariyeleri ile medeniyet arasında bir ilişki kurulmuş ve ilk medeniyeti kuranların brekisefal kafalı ve beyaz insanlar oldukları iddia edilmiştir. Böylece "Avrupa ırk itibariyle üstün olduğu için medeniyette de üstündür" görüşü benimsenmiştir (Köken, 2014: 99). Esasında Avrupa merkezci bu bakış açısı, Avrupa'nın sömürge faaliyetlerinin de meşruiyetini ortaya koyma çabasından ibaretti (Satan, 2013). Ancak Avrupa'nın sömürge faaliyetlerinin, siyasi-askeri alanda Anadolu'daki milli mücadele neticesinde bölgesel olarak sekteye uğraması, tarih ve ırk tezlerinin de sorgulanmasına yol açtı. Bu konudaki ilk ve en önemli örneklerden birisini "Türk Tarih Tezi" oluşturmaktadır.

Birinci Dünya Savaşı'nın ardından 1918'de Paris Konferansı'nda; Yunanlılar, İtalyanlar, Fransızlar tarihi, coğrafi ve medeniyet hususunda "deliller" ileri sürerek Türklerin Anadolu'nun yerli halkı olmadığını, Türklerin Anadolu'yu zorla istila eden barbar güçler olduğunu ve Anadolu'nun esasen

kendilerinin hakkı olduğunu iddia etmişlerdir (Köken, 2014: 103). Yunanlıların Bizans'a, İtalyanların Roma İmparatorluğu'na atıfta bulunarak tezlerini destekleme çabaları dikkat çekicidir.

Avrupa'daki ırk ve medeniyet teorileri ile Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki bu iddilar, Türk Tarih Tezi'nin muhteviyatını ve gayesini büyük ölçüde şekillendirmiştir. Zira Türk Tarih Tezi, büyük ölçüde Anadolu'nun eski bir Türk vatanı olduğu üzerinde durmuş ve İlk Çağ uygarlıkları ile Türk tarihi arasında bağlantılar tesis edilmeye çalışılmıştır. Türk Tarih Tezi'nin bir savaşımın ürünü olduğu, bu tezin sistemleştirilmesinde büyük etkisi olan Birinci Türk Tarih Kongresi'nde konuşan Reşit Galip'in şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

> "Darülfünunumuzun, muallim mekteplerimizin, liselerimizin, ortamekteplerimizin muhterem, güzide okutucuları; hakikat sizce ve bizce sabittir. Her asil manada cevheri tükenmez Türklük kanı taşıyanlar, bundan şüphe edemezler. Davamız bizim hakikatimizi bütün beşeriyetin itikatları sırasına koymaktır. Sizlerin ve elinizden yetişecek beynelmilel Türk tarih otoritelerinin bilgi ve irşat şimşekleri Türk tarihine asırlardır katran yağdıran yerli ve yabancı taassup bulutlarını paralaya paralaya dağıtacak, Türk tarihi Ergenekon'dan çıkacaktır. Bu yalnız tarihimizin değili ezeli ve ebedi hakikatin zaferi olacaktır" (Türk Tarih Kurumu, 2010: 161).

"Türk Tarihinin Anahatları" kitabının başlangıç kısmında kitabın yazılma amacında da aynı "yabancılar"ın iddialarına atıflar bulunmakta; yabancı tarih kitapları sebebiyle Türklerin ataları hakkında yanlış bilgiler edindikleri, bu sebeple kendi benliklerini tanıma ve geliştirme konusunda büyük zarara uğradıkları belirtilmektedir (Türk Tarihi Tetkik Heyeti, 1996: 25).

Cumhuriyetin, yeni kurulan devlet içerisinde milli kimliğin tesisine dayalı olarak, ortak kültür potasında buluşturmayı düşündüğü "Türk milleti", Türk Tarih Tezi'nin içerideki motivasyon kaynağını oluştururken; yukarıda sayılan sebepler ise dış motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Köken (2014) bu amaçları; "iç" cephenin güçlendirilmesi ve "dış" cephenin zayıflatılması şeklinde ifade etmiştir.

Tarihi iddilardan dolayı, dış cepheye karşı verilecek en güçlü mesajın Anadolu'nun Türk yurdu olduğunun ispatı olduğu görülmektedir. Diğer bir husus ise Türklerin "medeniyetsiz-barbar" bir kavim olmadığı, tarihin ilk devirlerinden itibaren ilk medeniyeti Türklerin meydana getirdiği ve sonrasında Dünya'ya yaydıkları iddiasının gündeme getirilmesidir. Türk Tarih Tezi'nin bazı iddiaları abartılı olarak bulunsa da; kendisine yöneltilen silaha aynı şekilde karşılık verdiği gerçeğini göz önünden ayırmamak gerekir.

Türk antropologlar ve arkeologlar Anadolu'nun tarih öncesi dönemlerden beri Türklerin mensup oldukları beyaz ırkın Alpin koluyla meskun olduğunu ve buradaki halkların Orta Asya'daki Türk anayurdundan gelmiş olduklarını göstermeye çalışmışlardır (Durgun, 2015). Ortaya atılan bu yeni görüşlere göre Türk metaforu tekrardan şekillenmiştir. Buna göre Anadolu ahalisi, Hitit ve benzeri isimlerle adlandırılmış olan Türklerdir. Bunlar tarihten evvel Orta Asya yaylasından batıya gerçekleşen göçlerle buraya gelmişlerdir (Türk Tarihi Tetkik Heyeti, 1996: 192). Kısacası Avrupalıların Anadolu'dan söküp atmak istedikleri Türklerin, aslında bu toprakların gerçek sahibi oldukları mesajı verilmeye çalışılmıştır. Bu konuda Afet İnan'ın Birinci Türk Tarih Kongresi'nde sunduğu "Tarihten Evvel Tarihin Fecrinde" başlıklı bildirisi önemli katkılar yapmıştır (İnan, 2010). Afet İnan (2010)'ın bildirisi büyük ölçüde Eugene Pittard'ın görüşlerine dayanıyordu. Pittard ise uzun yıllar boyunca Anadolu'da yaptığı araştırmalarda Anadolu'da neolitik kültürün oluştuğunu, bunun Orta Asya kavimler göçüyle bağlantılı olduğunu belirtmişti. Ancak göç edenlere Türk adını vermekte acele etmemişti. Afet İnan'ın bildirisi Pittard'ın bu söylemlerini Türklere atfetmesi açısından bir mihenk taşı olmuştur. Pittard da 1937 yılındaki İkinci Türk Tarih Kongresi'nin açılışında yaptığı konuşmada Türk Tarih Tezi ile örtüşen bir konuşma yaparak Türklerin geçmişte Eti adını taşıdıklarını, birkaç bin yıl sonra da Selçuk, Osmanlı ve Türk ismiyle anıldıklarını söylemiştir (Toprak, 2012: 164).

Türkün ana yurdu olarak Orta Asya yaylası gösterilmiş olup; bu yurdun bel kemiği olarak da "Altaylar-Pamir" mıntıkası verilmiştir. Türkler bu mıntıkada, milattan en az 9000 yıl önce kültür sahibi bir ırk olarak ele alınmıştır (İnan, 2010: 30). Comte de Gobineau'nun "yüksek ırklar aşağı ırklar"

nazariyesine göre yüksek ırk olan "Ari ırkın en asil kadim zümreleri"nin Orta Asya'da Pamir ve Altay yurdunda ortaya çıkıp, orada medenileştikten sonra Avrupa'ya ve diğer yerlere gittikleri yönündeki tezleri göz önünde bulundurulduğunda; Afet İnan'a bu konuda yol gösteren görüşlerin büyük ölçüde Avrupa menşeili olduğu söylenebilir. Avrupalı'nın itibar ettiği unsurların, Türkleştirilmeye çalışıldığı söylense yanlış olmayacaktır.

Kodaman (1982) Türk Tarih Tezi'nin ana hatlarını şu şekilde sunmaktadır:

1. Medeniyetin ilk çıkış yeri Orta Asya'dır.
2. Brekisefal ve beyaz ırkın ilk yurdu Orta Asya'dır.
3. Türkler brekisefal ve beyaz ırktan olup, ana yurtları Orta Asya'dır.
4. İlk medeniyetin yaratıcısı Türkler olmuştur.
5. Tarih öncesi devirde Orta Asya'da meydana gelen büyük ve uzun süren kuraklık yüzünden bu medeniyet dağılmış ve sahibi olan Türkler de Hind'e, Çin'e, Mezopotamya'ya, Anadolu'ya, Kafkasya'ya, Balkanlara ve Dünya'nın diğer yerlerine göç etmişlerdir. Bu göç esnasında gittikleri yerlere medeniyetlerini götürmüşler ve oralardaki toplumlara öğretmişlerdir. Böylece medeniyet dünyaya Türkler tarafından yayılmıştır.
6. Anadolu'nun ilk yerli halkı olan Hititler, Orta Asya'dan gelmiş Türkler olup bizim atalarımızdır (akt. Dönmez, 2013: 384).

Tarih Tezi'nin iddialarından da görüldüğü üzere Avrupalıların geliştirdikleri nazariyelere, onların cinsinden bir yanıt üretilmiştir. Oluşturulan bu yanıt üzerinde ise pozitivist düşüncenin yoğunluğu (ırk ve antropolojik veriler) hissedilmektedir. Avrupalıların yaptığı gibi ırk ve medeniyet arasında bir bağlantı kurularak beyaz ırktan, brekisefal kafa yapısına sahip Türklerin ilk medeniyetin kurucuları olarak gösterildiği görülmektedir. Romantik tarihçiliğin en bariz örneklerinden birisini teşkil edecek nitelikte güçlü Türklük vurgusu ve büyük düşünceler hissedilmektedir.

Alman kültür ve ülkü birliğinin tesis edilmesi yolunda önemli faaliyetler yürüten "Eski Alman Tarihsel Bilgi Cemiyeti" Almanya'nın tarihsel anıtlarını, Roma İmparatorluğu'nun öncesine sarkacak şekilde Vizigotlar, Burgonlar, Vandallar ve Lombardlara zamanına kadar uzatmış; ve Alman kimliğinin temel erdemini coğrafyanın ve dilin sürekliliği üzerine tesis etmişti (Geary, 2012). Türk Tarih Tezi üzerinde de benzer temayüllerin olduğu hissedilmektedir. Anadolu'nun İlk Çağ ve tarih öncesi dönemleri ile Türklük arasında bağlantı kurma çabası Almanya'daki deneyi andırmaktadır. Lakin Türk tarihinin geniş bir coğrafya içerisinde zuhur etmesi ve göç olgusunu barındırıyor oluşu, binlerce yıllık geçmişini aynı coğrafya üzerinde geriye götürebilen Alman deneyi ile uyuşmamaktadır. Bu husus Türk tarihi anlayışı konusunda bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Anadolu'nun Türklüğü'nü tarihi, coğrafi, kültürel ve antropolojik temellere dayandırarak kanıtlama gayreti, Türk Tarih Tezi'nin Anadolu üzerine odaklanması sonucunu doğurmuştur. Bunun sebeplerinden birisi de devletin ideolojisi açısından tehlikeli bulunan "panislamist" ve "pantürkist" fikirlere karşı koymak olabilir (Köken, 2014: 92). Bu durum Türk tarihi anlayışı içerisine "Anadoluculuk" adı verilen bir bakış açısının girmesine sebep olmuştur. "Anadoluculuk" nazariyesi, Türk tarihini Anadolu Türklerinin tarihinden ibaret olarak ele almakta; "Türk"ü de Anadolu Türkü olarak görmektedir. Bu durum Osmanlı'nın son dönemlerinde Rusya'dan göç ederek gelen bazı aydınların ve özellikle de Zeki Velidi Togan'ın tepkisini çekmiştir. Togan Türk Tarih Tezi'ne; Türk milliyetçiliğinin kapsamını Anadolu ile sınırladığı için karşı çıkmıştır. Rusya'daki mücadelesinin verdiği perspektifle tarihi karakterinin büyük ölçüde bunu gerekli kıldığı söylenebilir (Özbek, 1997-a). Zira Togan'ın, Türkiye'de oluşturulan bu Tarih Tezi ile uyuşamamasının altında, onun milliyetçilik ve Türkçülük anlayışının, Türkiyeli Türkçülerden tamamen farklı bir tarihsel çerçeve tarafından şekillendirilmiş olması yatmaktadır (Özbek, 1997-b: 15). Togan'a göre Türk milliyetçiliği için en büyük tehlikeyi, Türkistan'da ve Azerbaycan'da olduğu gibi Türkiye'de de milliyetçiliğin mahalli tezahürü sıfatıyla "Anadoluculuk" güdenler oluşturmaktadır. Ona göre Türk; "Türk dilinde konuşan, hatta bazen dilini unuttuğu halde milli şuurunu muhafaza eden insandır" (Özbek, 1997-a: 22). Bu açıdan "umumi Türklük" fikrine sahip olduğu söylenebilir. Ancak diğer yandan Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet ideolojisi olarak benimseyeceği Türkçülüğün en azından başlangıçta ve görünüşte Anadolu ile sınırlı

olması gerçekçi politikaların bir ürünü olarak nitelendirilebilir. Yoksa Türk Tarih Tezi'nin oluşmasında büyük emeği geçen Atatürk'ün Türk dünyası hakkındaki görüşleri gayet açıktır.

Atsız (2011) da, 1930'larda şekillenen tarih anlayışını güçlü şekilde eleştirenler arasında yer almaktadır. Birinci eleştirisi Türk tarihinin, hanedan tarihleri olarak ele alınması üzerinedir. Türk tarihini hanedanların isimleriyle Selçuklu-Osmanlı vb. şekillerde isimlendirerek tarihte çok sayıda kurulmuş-yıkılmış Türk devletinden bahsedilmesinin onu bütüncül olarak algılamayı güçleştirdiğini; oysa tek bir Türk milletinin var olduğunu ve tarihin de onun tarihi olduğunu belirtmektedir. Bu eleştirisini yöneltirken de Avrupa tarihlerinde hanedanlara yaklaşımlardan örneklerle desteklemektedir. Diğer bir eleştirisi ise "dil, antropoloji, kanun ve örf bakımından Türklerle hiçbir ilişiği" olmadığını söylediği Hititlerin Türkiye Türklerinin atası olarak gösterilmesi ile alakalıdır. Hititlerin yazılarının okunduğunu ve Turanlı olmadıklarının anlaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca tarihteki pek çok milletin Türk olarak gösterilmesinin, çocukların kitaplara olan güvenini sarstığını ve herkesin Türk olmasından sonra Türklüğün bir imtiyaz olmaktan çıktığını, bunun da milliyet duygusunun zayıflamasına yol açtığını iddia etmektedir (Atsız, 2011). Yinanç (2011)'ında bu konuda benzer eleştirileri bulunmaktadır.

Türk Tarih Tezi, Türk Tarih Kurumu tarafından yapılan çalışmalarla geliştirildikten sonra, hatta büyük ölçüde aynı süreçte, eğitim programlarına da yansımaları görülmüştür. Tarihi süreç içerisinde incelediğimiz tarih anlayışımız içerisinde, Türkçülük akımının en güçlü şekilde tarih eğitimine yansıması ancak Türk Tarih Tezi ile mümkün olmuştur. "Türk Tarihinin Ana Hatları" isimli kitap her ne kadar okullarda okutulmasa da daha sonraki çalışmalara kılavuz olmuş ve liseler için hazırlanan Tarih 1, Tarih 2, Tarih 3 ve Tarih 4 kitaplarının temelini oluşturmuştur (Şengül, 2007). Türk Tarih Kurumu'nun çalışmalarının eğitime yansıtılmasıyla birlikte "milli tarih öğretimi" insanlık tarihi içerisindeki konumuyla ele alınmış ve diğer milletlere düşmanlık besleyen bir vasıta haline getirilmeden milli bilinci kuvvetlendirecek bir formda sunulmuştur. Hatta tarih yazımının ve eğitiminin bu yönü kurumun katıldığı uluslar arası kongrelerde bir övünç kaynağı olarak sunulmuştur (Çapa, 2002). Diğer yandan oluşturulan ve bilimsel faaliyetlerle desteklenen tez sayesinde Avrupa'da Türklerle ilgili önyargıların kırılmasını sağlamış; "sarı ırk" söylemi büyük ölçüde zayıflatılmıştır.

Oluşturulan Türk Tarih Tezi, uluslar arası alandan da kısmen destek almıştır. Bu hususta özellikle Macarların ilgi ve desteği dikkat çekmektedir. Macar dili ve tarihinin Türk dili ve tarihi ile bağlantılarının geçmişi, Macaristan'daki Türkoloji çalışmaları; ardından da Türkiye'de Hungaroloji Enstitüsü'nün kurulması bu ilişkilerin gelişmesi üzerinde etkili olmuştur (Çolak, 2010).

Türk Tarih Kurumu'nun çalışmaları ve Türk Tarih Tezi'nin tesisi, Asya kökenli "aydınlanmacı" anlayışın ortaya koyulmasını mümkün kılarak; Avrupa merkezci tarih ve aydınlanma anlayışının yediği ilk büyük darbelerden birisini oluşturmuştur. Böylelikle İstiklal Harbi ile Avrupa sömürgeciliğinin askeri-siyasi kanadına gösterilen direniş; Türk Tarih Tezi'nin ortaya konulması suretiyle de Avrupa sömürgeciliğinin meşruiyet kanalı olan "aydınlanmacılık" anlayışı önüne bir set çekilmesiyle tamamlanmıştır. Önceki dönemlerde Avrupa'dan yapılan tarih nakillerinin etkisiyle Türk milleti üzerinde oluşan "eziklik" duygusu, bu yeni bilimsel gelişmelerin eğitim kanalıyla tabana sirayet etmesi neticesinde yerini "kendine güven" duygusuna bırakmıştır. Tanzimat döneminden beri süregelen milliyetçilik ve pozitivizm düşüncelerinin, bu dönemde devlet ideolojisini yönlendiren aygıtlara sirayet etmesi en mükemmel seviyede gerçekleşmiş ve tarih anlayışında uzun müddet devam eden milli tarihin pozitivist yorumunun evrimi büyük ölçüde nihayete ermiştir.

Türk Tarih Kurumu'nun, Türkiye'deki tarih anlayışı üzerindeki en büyük etkilerinden birisi de onu bilimsel esaslara oturtmuş olmasıdır. Tarih araştırmalarında kanıt ve belge kullanımı, arkeolojik kazılar, geziler, bilimsel toplantılar, yayınlar vb. hususlar tarih anlayışındaki bilimselliğin artışında rol oynamıştır. Ayrıca kurum, uluslar arası bilimsel toplantılara da katılarak yurt dışındaki tarih çalışmalarını da büyük ölçüde takip etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Türk tarihinin çok uzun bir zaman içerisinde, geniş bir coğrafyaya yayılarak şekillenmesi, bizzat o tarihi yaşayan, yapan, yazan, araştıran ve algılayan özneleri için bazı güçlüklere sebep olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu zamanında hakim olan tarih anlayışı, bahsedilen güçlüklerin mahiyeti hakkında fikir verebilir. Türkistan'dan gerçekleşen "Büyük Oğuz Göçü" neticesinde Anadolu'nun yurt tutulmasının akabinde bölgede beyliklerin kurulması, Selçuklu hakimiyeti ve ardından da Osmanlı hakimiyetinin tesisi neticesinde Anadolu büyük ölçüde Türkleşmişti. Ancak Osmanlı'daki tarih anlayışına göre; yalnızca İslam tarihi ve devletin son yüzyıllarına doğru da hanedan çevresinde şekillenen bir Osmanlı tarihi vardı. Tarih anlayışının ve eğitiminin, kimlik üzerindeki etkisi Osmanlı deneyinde de kendisini büyük ölçüde göstermişti. Zira ne Osmanlı millet sistemi tam olarak oturmuştu, ne de Türklük bilinci vardı. Tebaanın kimliği büyük ölçüde "müslümanlık" üzerinden şekillenmişti. Ancak Fransız İhtilali ve Aydınlanma Çağı'nın ardından Avrupa'da gelişen ve sonrasında dünyaya yayılan milliyetçilik, özgürlük, eşitlik, bilimsel alanda pozitivizm vb. düşünceler 19. Yüzyılda Osmanlı coğrafyasına da yavaş yavaş girmeye başladı. Ne var ki bu yüzyılın son çeyreğinde ve 20. Yüzyılın başlarında Sultan II. Abdülhamit'in, devletin içerisinde bulunduğu zor durumla baş etmek adına, Avrupa'dan ithal edilen bu yeni düşüncelerin etkisini azaltmak için tarih çalışmaları ve tarih eğitimini sekteye uğratması, düşüncenin içtimai hayatta fiiliyata ermesini geciktirdi. Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık ve Türkçülük (Akçura, 2012) düşünce akımlarının varlık mücadelesi verdiği bu dönemde; Osmanlıcılık ve İslamcılık düşünce akımlarının, Balkan Savaşları, Trablusgarp Savaşı ve Birinci Dünya Savaşı sırasında yediği darbelerle geri plana düşmesi, Türkçülük ve Batıcılık akımlarının ön plana çıkmasıyla sonuçlandı. Atatürk'ün milli kimliğin farkına varılması hususunda "…Biz ne olduğumuzu sopa ile içlerinden kovulunca anladık. Anladık ki, kabahatimiz kendimizi unutmaklığımızmış" (Keskin, 1999: 102) şeklinde ifade bulan sözü bu konuyu gayet açık bir şekilde özetlemektedir.

Türkçülük ve Batıcılığın tarih alanına yansıması ise; aslında 19. Yüzyılın başlarında Avrupa'da başta Almanya, Fransa ve İngiltere'de görülen "milli tarihin pozitivist yorumu"nu Türkiye'ye getirecek olan düşünsel gücün harekete geçmesi anlamına geliyordu. Türkçülük akımı, "milli" düşüncenin tekamülünü hızlandırdığı gibi, Batıcılık akımı ise "pozitivist" ve "seküler" bilim anlayışının Türkiye'de yerleşmesi için ortamı uygun hale getirecekti.

II. Meşrutiyet dönemi her ne kadar özgür düşünce ortamının, eskiye nazaran arttığı bir dönem olsa da; yurt içi ve dışındaki önemli siyasi meseleler bu dönemde "tarih" alanında bir atılım gerçekleşmesinin önüne geçmiştir. Esasında tarih alanındaki kurumsallaşma çalışmaları; Türk Derneği, Türk Yurdu, Türk Ocakları, Türk Bilgi Derneği vb. kuruluşların teşekkülü ile büyük ölçüde hızlanmıştı. Ancak bu kurumların güç şartlar altında gerçekleştirdikleri çalışmalar tabana sirayet edecek nitelikte bir "tarih anlayışı" değişimine sebep olmamıştı. Zira Türkçülük akımı, İttihat ve Terakki ile iktidara gelmiş olmasına rağmen; okullarda özendirilen milliyetçilik hala "Osmanlı millet sistemi" ve milletler mozaiği "Osmanlı Vatanı" üzerine şekillenmişti. Satı Bey, İhsan Sungu, İhsan Şerif ve Abdüllatif Bey'in tarih ders planlarının bu durumu net bir şekilde yansıttığına daha önceden değinilmişti. Bu durum Cumhuriyet'in ilk yıllarında da büyük ölçüde devam etti. İktidardaki güç, büyük ölçüde Türkçülük akımına göre hareket ediyordu. Ancak tarih anlayışı ve tarih eğitimi, iktidarın yoğun ajandasından dolayı ilk yıllarda gündeme alınamamıştı. II. Meşrutiyet döneminde Avrupa'dan tercüme edilen tarih kitapları, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da hala kullanımda idi. Ali Reşat Bey'in 1929'da basılan ve liselerde kullanılan "Umumi Tarih" kitabı bu anlayışın devam ettiğini büyük ölçüde göstermektedir.

Tarih anlayışındaki en büyük değişim, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin 1931'de kurulmasının ardından meydana gelmiştir. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, birkaç yıl öncesinde başlatılan Türk Tarih Tezi oluşturma çabalarına, 1932 yılında düzenlediği "Birinci Türk Tarih Kongresi" ile bilimsel bir nitelik kazandırmıştır. Bu hareket aynı zamanda çalışmaların tüm dünyaya duyurulması ve sistemleştirilmesinin de önünü açmıştır. Zira bu tarihten sonra tüm yurtta bir tarih seferberliği başlatılmış ve Avrupa'nın Anadolu üzerindeki emellerini yansıtan Tarih Tezlerine ve ırk mitosuna karşı adeta bilimsel-kültürel bir savaş başlatılmıştır. Türk Tarih Kurumu bünyesinde gerçekleştirilen arkeolojik kazılar ve Cumhuriyet tarihinin en büyük antrolopoji çalışmaları, tezi somut veriler ve kanıtlarla destekleyerek Avrupa'nın itibar göstereceği bir forma sokmuştur. Nitekim 1937 yılındaki İkinci Türk Tarih Kongresi ile Türk Tarih Tezi yabancı bilim adamlarının da desteği ile büyük ölçüde tamamlanmıştır. Bu çalışmalar gerçekten de Avrupa'daki iddiaların ve Türklerin "sarı ırk"tan olduklarını iddia eden ırk mitosunun geri plana düşmesine, bir müddet sonra da unutulmasına sebep

olmuştur. Türk Tarih Tezi'nin Anadolu'nun ilk sahipleri olarak Türkleri göstermesi, ilk medeniyet kurucusu olarak Türkleri göstermesi ve Avrupa medeniyetinin kökenine dahi Türk izlerini serpiştirmesi; Avrupa'nın Türklere yönelttiği silaha etkili bir cevap vermişti. Bu çalışmalar dış cephedeki konumu sağlamlaştırırken; aynı zamanda son yüzyıllarda gururu kırılmış ve güçlüklere göğüs germek zorunda kalmış olan Türk milletinin de "milli bilinç" kazanması hususunda önemli katkılar sağlamıştır. Zira bu dönemde ilk kez "milli tarih" eğitim programlarına girmiş ve genç kuşaklar bu programlar doğrultusunda yetiştirilmiştir. Türk Tarih Kurumu, 19. Yüzyılın başlarında Avrupa'da "milli tarih" yazan "Monumenta Germaniae Historica", "French Ecole des Chartes" ve "The English Public Records Office"in (Köken, 2014: 78) işlevini, 1931'den sonra Türkiye'de çok kısa bir süre içerisinde gerçekleştirmiştir.

Anadolu'da yaşayan Türk milletine "milli bilinç" yeni tarih anlayışı ile aşılanmıştır. Ancak Avrupa'nın Anadolu üzerindeki iddialarını çürütmek amacıyla; Anadolu'yu sahiplenme dürtüsü, yeni tarih anlayışına da büyük ölçüde şekil vermiştir. Türkistan ve Rusya'dan gelen Türkçü aydınların bazıları bu hususa tepki göstermiş ve inşa edilen milli tarihin "mahalli milliyetçiliğin" ürünü olduğunu savunarak bu hususun Türk dünyasına zarar vereceğini iddia etmişlerdir. Bu konuda en dikkat çekici eleştirileri Başkurdistan'da Sovyetlere karşı milli mücadele vermiş olan Zeki Velidi Togan gerçekleştirmiştir. Ancak bu tarz eleştiriler Türk Tarih Tezi üzerinde önemli bir etki yapmamıştır. Anadolu menşeili Türk tarihi anlayışı, Türkiye'de büyük ölçüde yerleşmiş olup halen devam etmektedir.

Türk Tarih Kurumu, 1930'lu yıllarda Türkiye'deki tarih anlayışı üzerinde önemli bir paradigma değişikliğini gerçekleştirdikten sonra çalışmalarına devam etmiştir. Türkiye'de tarih ve tarihçiliğin gelişmesinde kuşkusuz en büyük rol bu kuruma aittir. Günümüzde de bu işlevini büyük ölçüde yerine getirmektedir.

Kurum, 7 Kasım 1982'de kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 134. maddesi ile kurulan Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu bünyesine dahil edilmiştir. Türk Tarih Kurumu bu dönemden itibaren de ilk kuruluş amaçları doğrultusunda çalışmalarına devam etmiş ve etmektedir (Türk Tarih Kurumu, 2016).

Türk Tarih Kurumu tarafından 1937 yılından beri yayımlanan Belleten dergisi, sonraki yıllarda Türkiye'de bilimsel tarihçiliğin gelişmesi hususunda önemli bir rol üstlenmiştir. Bugün de uluslar arası standartları yakalamış önemli yayınlar arasındadır.

Kaynakça

Akagündüz, Ü. (2015). II. Meşrutiyet Yılları Düşünce Dünyamızda Tarih ve Tarih Yazımı Üstüne Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* (21), 3-31.

Akçura, Y. (2010). Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair. *Birinci Türk Tarihi Kongresi Konferanslar Müzakere Zabıtları.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Akçura, Y. (2012). *Üç Tarz-ı Siyaset.* Ankara: Kilit Yayınları.

Akman, Ş. T. (2011). Türk Tarih Tezi Bağlamında Erken Cumhuriyet Dönemi Resmi Tarih Yazımının İdeolojik ve Politik Karakteri. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi , 1* (1), 80-109.

Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi-I: "Türk Tarih Tezi" Öncesi Dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim , 37* (164), 331-346.

Atsız, H. N. (2011). Türk Tarihine Bakışımız Nasıl Olmalıdır? A. Şimşek ve A. Satan içinde, *Milli Tarihin İnşası - Makaleler* (s. 197-208). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Avcı Akçalı, A. ve Çam, İ. D. (2015). II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet Dönemleri Eğitim Anlayışları Bağlamında Mizancı Murad ve Ahmet Refik'in (Altınay) Umumi Tarih Ders Kitapları. *Milli Eğitim* (207), 119-144.

Aydoğan, M. (2006). *Türk Uygarlığı.* İstanbul: Umay Yayınları.

Çalen, M. K. (2013). Celal Nuri'ye Göre Muhit, Irk, Zaman Teorisi Bağlamında Eski Türkler ile Osmanlı Türkleri Arasındaki Münasebetler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 15* (1), 279-296.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk You Dergisi* (29-30), 39-55.

Çolak, M. (2010). Atatürk, Macarlar ve Türk Tarih Tezi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (27), 371-402.

Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı Devletİ'nde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri. *Milli Eğitim* (193), 115-125.

Dönmez, C. (2008). *Tarihi Gerekçeleriyle Harf İnkılabı ve Kazanımları.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Dönmez, C. ve Oruç, Ş. (2006). *II. Meşrutiyet Dönemi Tarih Öğretimi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Durgun, Ş. (2015). Ulus İnşa Sürecinde Irkçı Tesirler. *Türk Yurdu* (333), 39-44.

Geary, P. J. (2012). *Uluslar Miti ve Avrupa'nın Kökenleri.* (Ç. Sümer, Çev.) Ankara: Tan Kitabevi.

Güvenç, B. (1996). *Türk Kimliği: Kültür Tarihinin Kaynakları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Türk Tarih Heyeti (1996). *Türk Tarihinin Ana Hatları.* İstanbul: Kaynak Yayınları.

İnan, A. (2010). Tarihten Evvel Tarihin Fecrinde. *Birinci Türk Tarih Kongresi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Karal, E. Z. (1946). Atatürk'ün Türk Tarihi Tezi. Ankara.

Keskin, M. (1999). *Atatürk'ün Millet ve Milliyetçilik Anlayışı.* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Köken, N. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960).* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Köprülü, F. (2011). Bizde Tarih ve Müverrihler Hakkında. A. Şimşek ve A. Satan içinde, *Milli Tarihin İnşası - Makaleler* (s. 31-46). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Türk Tarih Kurumu (2010). *Birinci Türk Tarih Kongresi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Türk Tarih Kurumu (2016). *Türk Tarih Kurumu'nun Tarihçesi*. 06 09, 2016 tarihinde Türk Tarih Kurumu: http://www.ttk.gov.tr/index.php?Page=Sayfa&No=1 adresinden alındı

Mehmed Arif (2006). *Başımıza Gelenler.* İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Türk Ocakları (2016). *Türk Ocakları Derneği Tüzüğü*. 06 10, 2016 tarihinde Türk Ocakları Genel Merkezi: http://turkocaklari.org.tr/sayfa/3510/tuzuk.html adresinden alındı

Oral, M. (2006). *Türkiye'de Romantik Tarihçilik (1910-1940).* Ankara: Asli Yayın Dağıtım.

Özbek, N. (1997-b). Zeki Velidi Togan ve Milliyetler Sorunu: Küçük Başkurdistan'dan Büyük Türkistan'a. *Toplumsal Tarih , 8* (44), 15-23.

Özbek, N. (1997-a). Zeki Velidi Togan ve Türk Tarih Tezi. *Toplumsal Tarih , 8* (45), 20-27.

Saray, M. (1995). *Atatürk ve Türk Dünyası.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Satan, A. (2013). Avrupamerkezcilik ve Türk Tarih Tezi. *İnsan ve Toplum Dergisi , 3* (6), 333-342.

Sönmez, E. (2010). *Annales Okulu ve Türkiye'de Tarih Yazımı, Annales Okulu'nun Türkiye'deki Tarih Yazımına Etkisi: Başlangıçtan 1980'e.* Ankara: Tan Yayınevi.

Şengül, T. (2007). Siyasi Düşünce Akımları ve Tarih Ders Programlarındaki Düşünsel Değişim (1908-1930). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 40* (1), 63-97.

Şimşek, A. ve Satan, A. (2011). *Milli Tarihin İnşası - Makaleler.* İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Toprak, Z. (2012). *Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji.* İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.

Turan, M. (2015). Türk Milli Devleti'nin İnşasında Tarihi Süreç ve Gerekçeler. *Türk Yurdu* (333), 30-33.

Turan, R., Safran, M., Hayta, N., Çakmak, M. A., Dönmez, C. ve Şahin, M. (2014). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Ülken, H. Z. (2011). Tarih Şuuru ve Vatan. A. Şimşek ve A. Satan içinde, *Milli Tarihin İnşası - Makaleler* (s. 209-228). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Yinanç, M. H. (2011). Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Kadar Bizde Tarihçilik. A. Şimşek ve A. Satan içinde, *Milli Tarihin İnşası - Makaleler* (s. 59-96). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Ziya Gökalp (2011). Tarih İlim mi? Yoksa Sanat mı? A. Şimşek ve A. Satan içinde, *Milli Tarihin İnşası - Makaleler* (s. 47-48). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Avrupa'da Profesyonel Bir Disiplin Olarak Ortaçağ Tarihçiliğinin Doğuşu

Fatih DURGUN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, fatih.durgun@medeniyet.edu.tr

Özet

19. tarihçilik anlayışında büyük değişimlerin yaşandığı bir dönemdi. Tarih profesyonelleşmekte ve bilimsel bir nitelik kazanmaya başlamaktaydı. Bilimsel anlayışın mutlaklığına inanan Aydınlanma düşünürlerinin etkisi altındaki Leopold von Ranke gibi 19. yüzyıl tarihçileri Rönesans döneminde temelleri sağlam biçimde atılan tarihi Antik, Orta ve Modern çağlar olarak bölme yaklaşımını benimsemekteydiler. Ortaçağ tarihi Rönesans'tan beri genellikle olumsuz, karanlık bir dönem olarak görülmekteydi. Bu yaklaşım 19. yüzyıl tarihçiliğine de miras olarak kaldı. Fakat bu dönem aynı zamanda İngiliz, Alman ve Fransız tarihçilerin Ortaçağ kaynakları üzerine eleştirel çalışmalar ve edisyonlar yapmalarına da tanıklık etti. Örneğin, Alman tarihçiler Roma İmparatorluğu'nun yıkılışından Rönesans'a kadar Alman tarihi için önemli görülen arşiv malzemesi ve kronikler gibi anlatı eserlerini Monumenta Germaniae Historica başlıklı bir edisyon projesini 1819'dan itibaren yayınlamaya başladılar. Benzer bir şekilde, İngiltere'de 19. yüzyılın ikinci yarısında, dönemin en önemli tarihçilerinden biri olan William Stubbs'ın yönetiminde Ortaçağ İngiliz kaynakları Rolls Series adı verilen bir edisyon projesi çerçevesinde gün yüzüne çıkartılmaktaydı. Bu anlamda, Ortaçağ tarihçiliği profesyonel ve bilimsel bir tarihçilik anlayışının parçası haline gelmekteydi. Bu bildiride, ilk olarak, bu sürecin genel bir değerlendirmesi yapılacaktır. İkinci olarak, Ortaçağ tarihçiliğinin profesyonel bir disiplin olarak biçimlenmesi tartışılacaktır. Tarihsel olarak karanlık kabul edilen Ortaçağ'a karşı bu ilginin neden oluştuğu temel sorumuz olacaktır. Çalışmada, Aydınlanma 'nın rasyonel araştırma ve bilimsel sınıflandırma düşüncelerini esas alan 19. yüzyıl tarihçilerinin kendi dönemlerinde gelişmeye başlayan Romantik milliyetçi düşüncenin etkisiyle milli bir tarih yazımına yöneldikleri ve bu yönelişin de Ortaçağ'a olan ilgiyi arttırdığı vurgulanacaktır. Ortaçağ'da ulus-devletin ve onun değerlerine ait köklerin bulunabileceğine inanan 19. yüzyıl profesyonel tarihçileri için Ortaçağ'ın kendi dönemlerini anlamak ve anlamlandırmak için büyük bir önemi olduğu ve bu bağlamda ilham kaynağı teşkil ettiğinin altı çizilecektir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa, tarih, ortaçağ, aydınlanma, romantizm, profesyonel tarihçilik.

The Emergence Of Medieval Historiography As A Professional Discipline In Europe

Abstract

Nineteenth century was a period of great transformation for historiographical perception. History was professionalizing and gaining scientific qualification. Nineteenth century historians such as Leopold von Ranke, under the influence of Enlightenment thinkers giving credence to the absolute feature of scientific approach, adopted the well-grounded traditional Renaissance historiographical approach of dividing history into ancient, medieval and modern periods. Medieval period had generally been regarded as a negative and dark age since the Renaissance. This approach was inherited by the nineteenth-century historiography. However, this period also witnessed critical researches and editions made by English, German and French historians on medieval primary sources. For example, beginning from 1819, German historians have published the archival sources and historical narratives such as chronicles significant for German history from the fall of Roman Empire to the Renaissance by an edition project titled Monumenta Germaniae Historica. In the same vein, the medieval sources of English history have been unearthed in the second half of the nineteenth century within the frame of edition project of Rolls Series under the direction of the leading historian of the period, William Stubbs. In this sense, medieval historiography was becoming part of professional and scientific understanding of history. Firstly, this process will be generally evaluated in this paper. Secondly, the formation of medieval historiography as a professional discipline is going to be discussed. Our basic

question will be why the historians paid much attention to the Middle Ages, which had been historically considered dark. In this study, it will be emphasized that nineteenth-century historians, who grounded their thoughts on rational research and scientific classification of Enlightenment, turned towards nationalist historiography under the influence of Romantic nationalism and this increased interest in medieval past. Moreover, it will be underlined that to understand and make sense of their own time, medieval past was very significant for the nineteenth-century professional historians who believed in finding out the nation-state and the origins of its values in the Middle Ages. In this sense, we will see how the medieval period constituted a source of inspiration for them.

Keywords: europe, history, the Middle Ages, Enlightenment, romanticism, professional historiography.

Ortaçağ Tarihi Problemi

Tarihçiler 20.yüzyılın ikinci yarısından bu yana Ortaçağ kavramının bugün yaygın biçimde bilinen ve kabul edilen şekliyle 'Karanlık Çağlar' olarak ilk defa İtalyan şair Francesco Petrarca (1304-1374) tarafından ortaya atıldığını kabul ederler (Mommsen, 1942, ss.226-42). Ortaçağ'ın bu şekilde olumsuz biçimde tasvir edilmesinin nedeni, Petrarca ve dönemindeki diğer düşünürlerin gözünde Ortaçağ'ın Homeros, Aristoteles, Cicero gibi büyük düşünür ve yazarları ortaya çıkardığı düşünülen Antik Çağ ile bu isimlerin yeniden yorumlanmasıyla Petrarca'nın ve çağdaşlarının başlattıklarını düşündükleri, bugün Rönesans Hümanizmi olarak adlandırdığımız kendi modern çağları arasında kalan, bittiğine inandıkları bir dönem olmasıydı. Ortaçağ, tarihsel bir dönemlendirme konusu olarak kendisine yüklenen bu oldukça kötü anlamıyla Rönesans sonrası yüzyıllarda da kullanılmıştır. Kavramın tarihçilik açısından bir dönemi ifade edecek şekilde kronolojik kesinlikle kullanılması için ise Aydınlanma'nın erken dönemlerini beklemek gerekecekti. Aydınlanma tarihçiliğinin tipik bir göstergesi olan Evrenselci tarih yazım anlayışı çerçevesinde bir Dünya Tarihi anlayışı geliştirmeye çalışan Alman tarihçi Christoph Cellarius, 1688 yılında yayınlanan eseri *Historia Medii Aevi* (Ortaçağ Tarihi)'de, her ne kadar eleştiriyor olsak da, genel olarak bugün tarihçiler olarak benimsediğimiz Ortaçağ tarih aralığı olarak Roma İmparatoru Konstantin'in ölümünden İstanbul'un fethine kadar olan dönemi belirlemiştir (Reuter, 2006, ss.19-37). Aydınlanma dönemi boyunca da, Petrarca ve ardılları gibi, bu tarih aralığında meydana gelen her olay ve ortaya çıkan her olgu, istisnai hususlar dışında, David Hume'dan Edward Gibbon ve Voltaire kadar tarih eserleri yazan düşünürlerce de olumsuz biçimde ilerlemeye ve modern gelişmeye engel olarak tasvir edilmiştir (Durgun, 2013, ss.283-304).

19. yüzyıla geldiğimizde bu anlayışın değişmeye başladığı görülür. Romantik milliyetçiliğin Aydınlanma düşüncesinin evrenselciliği ve saf akılcılığı karşısında ivme kazanması Ortaçağ'a olan ilgide artışa neden olmuştur. Romantik tarihsel romanın kurucusu olarak kabul edilen İskoç edebiyatçı Walter Scott (1771-1832)'dan, Fransız Devrimi'nin büyük tarihçisi Jules Michelet (1798-1874)'e kadar 19. yüzyıl Avrupa düşünce tarihinin birçok önemli siması Ortaçağ hakkında olumlu görüşler ileri sürmeye başlamışlardı. Dahası, bu düşünürler için Ortaçağ kendi tarihsel perspektiflerinin ve dünya görüşlerinin ilham kaynağı olmuştur. 19. yüzyıl tarihçiliği de Ortaçağ algısındaki değişimden nasibini almıştır. Bilimsel ve evrensel tarih yazmaya inanan, bu özellikleri itibariyle de Aydınlanma düşüncesinin tesiri altında olan Leopold von Ranke gibi 19. yüzyıl tarihçileri Rönesans ile şekillenmeye başlayan, 17. ve 18. yüzyıllarda da tarihçiler arasında genel bir kanaat haline gelen tarihi kabaca Antik, Orta ve Modern çağlar olarak üç parçaya ayıran anlayışı kabul etmekteydiler. Fakat bu geleneksel dönemselleştirmeyi benimsemekle birlikte Romantik milliyetçiliğin tetiklediği milli kökleri bulmak için geçmişe dönüş düşüncesinin etkisiyle Ortaçağ tarihine, kendilerinden öncekilerin aksine daha kapsayıcı ve tutarlı biçimde yaklaşmaya başladılar (Iggers, 2003, 23-31). Bu, Avrupa'da Ortaçağ tarihçiliğinin profesyonel bir disiplin olarak doğuşunun düşünsel arka planını teşkil ediyordu.

Mesleki açıdan baktığımızda ise, 19. yüzyıl tarihçilik açısından belirgin bir dönüşüm sürecine tanıklık etmişti. Bu bir yanıyla metodolojik diğer bir yanıyla da kurumsallaşmayla ilgiliydi. Modern Avrupa üniversitelerinde tarih kürsülerinin sayısı artıyor, tarih kürsülerinde Ortaçağ üzerine araştırmalar yapan tarihçiler çoğalıyordu. Tarih bilimselleşip profesyonelleşerek bugünkü şeklini almaya başlıyordu. Metodolojik olarak bilimsel ve profesyonel olmak için tarihsel kaynakların neşri ve

eleştirel incelemeleri gerekmekteydi. Bu bağlamda, 1819 yılında Alman Ortaçağ tarihi kaynakları *Monumenta Germaniae Historica (Alman Tarihi'nin Abide Eserleri)* başlıklı bugünde devam eden bir projeyle gün yüzüne çıkartılıyordu. İngiltere'de benzer bir proje 19. yüzyılın ikinci yarısında *Rolls Series* adıyla başlatılıyordu. Başka örneklerle de desteklenebilecek Ortaçağ'a olan ilgideki bu artış Ortaçağ tarihçiliğinin profesyonel olarak şekillenmesini gösteriyordu. Bu veriler çerçevesinde, bu çalışma tarihçiliğin profesyonel bir disiplin olarak biçimlendiği 19. yüzyılda Avrupa Ortaçağ tarihçiliğinin, tarihçilik içinde bir alt disiplin olarak oluşumu ve kurumsallaşmasına yoğunlaşacaktır. Romantik milliyetçiliğin doğurduğu siyasal ve düşünsel koşulların 19. yüzyılda tarih metodolojisindeki belge merkezli anlayışla birleşerek profesyonel Ortaçağ tarihçiliğini kurumsallaştırdığı gösterilecektir.

Romantik Milliyetçilik ve Ortaçağ Tarihçiliği

Rönesans düşünürleri için 'Karanlık' olan Ortaçağ, Aydınlanma dönemi tarihçilerinin düşünce dünyalarında bu niteliğiyle kemikleşmiş, Ortaçağ tarihine ilişkin araştırmalarını sürdürmekle beraber, Gibbon ve Hume gibi Aydınlanma yazarları, Ortaçağ konusundaki yorumlarını içinde bulundukları modern çağda bulunan olumlu ve ileri düzeydeki niteliklerin olmayışıyla şekillendirmişlerdir. Bu algının 19. yüzyıl başlarından itibaren Romantik milliyetçi bakış açısı neticesinde derin bir dönüşümden geçtiği görülmektedir. Entelektüel bir hareket olarak tarihi 18. yüzyıl ikinci yarısının Almanya'sındaki *Sturm und Drang (Fırtına ve Coşku)* hareketine götürülebilecek olan Romantizm akımının 19. yüzyılın ilk çeyreğinde bütün bir Avrupa'da düşünceleriyle etkili olan Herder, Schelling ve Fichte gibi Alman düşünürlerinin yaklaşımlarıyla temel özelliklerini kazandığını ve modern dönemde Ortaçağ tarihine yönelik ilgiyi şekillendirdiğini söyleyebiliriz. 18. yüzyıldan itibaren Avrupa toplumlarında kendisini iyiden iyiye hissettiren mekanistik dünya algısına, saf akılcılığa ve kozmpoliten evrenselci dünya görüşüne karşı bir tepki olarak gelişen Romantik akımın mensupları aklın yönlendirici ve tanımlayıcı işlevini reddetmemekle beraber, insanın mekanistik dünya karşısında bireysel ve saf insani duygularını, kendi bireysel bilinçlerini, doğayı ve bireysel imgelemi(tahayyülü) öne çıkarmışlardı. Bireylerin kendilerini mekanistik ve saf akılcı bir düzen karşısında konumlandırmalarını ön gören bu anlayış, yapısı gereği olumlu özellikler atfettiği kavramlar için ilham kaynağı olarak modern öncesi döneme büyük önem vermeyi gerektiriyordu (Halsted, 1969, 1-37).

Bu anlamda, tarihe verilen Romantik önem Ortaçağ tarihçiliğine olan yoğun ilgiyle (medievalism) Romantik düşünceyi özdeş hale getirmişti. Hatta büyük Alman şair Heinrich Heine (1797-1856) bu konuda ileriye giderek Romantizmi 'Ortaçağ şiirinin şarkılarda, resimlerde ve sanat eserlerinde, genel olarak sanatta ve yaşamın her alanında yeniden dirilişi' olarak görmekteydi (Bartlett, 2001, s.13). Heine'nin yorumu abartılı bir tasvir olmakla beraber, Ortaçağ'ın Romantik tarih düşüncesi içinde oldukça belirleyici bir işlevi olduğunu söylemek gerekir. Aydınlanma düşünürleri tarafından dışlanan Ortaçağ, Aydınlanma düşüncesinin evrenselci tarih anlayışı karşısında ulusun kendi kültürü ve tarihi anlamlı bir bütün olarak görüldükçe itibar kazanmaya başlıyordu. Eğer her bir ulusal kültürün kendine özgü canlı ve organik bir gelişme tarihi var ise o zaman bu gelişim içinde Aydınlanma, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi'nin bozucu etkilerine maruz kalmamış Ortaçağ tarihinin ulusal tarih açısından saf özellikler taşıyan özelliklerinin vurgulanması gerekiyordu. Her bir ulusun kendi kültür kaynaklarını bağrında taşıyan Ortaçağ, ulusun tarih içinde geliştirdiği kolektif bir bilincin ve değerler sisteminin kökenlerinin bulunabileceği yerdi (Durgun, 2013,ss.283-304). Bu Romantik tarih algısı Almanya özelinde doğmuş olmakla beraber, hem Britanya'da hem de Kıta Avrupa'sında karşılık bulmuştur. Örneğin, 1789 Fransız Devrimiyle birlikte Fransız toplumunun sarsıcı bir değişim sürecine girmesi Fransa'da da Alman Romantizm'inden beslenen bir geçmişe dönüş anlayışını beslemiştir. 19. yüzyılın en büyük Fransız tarihçisi olarak kabul edilen Michelet, Almanya'ya ya gitmiş, Almanca öğrenmiş, bizzat orijinal metinlerinden Herder, Hegel gibi Alman düşüncesinin önde gelen isimlerinin eserlerini okuyarak milli tarih anlayışını biçimlendirmiştir. Fransız Devrimi değerlerine sıkı sıkıya bağlı olan Michelet, tarihsel anlayışında iki noktaya özellikle vurgulamıştır. Bunlardan bir tanesi, Aydınlanma düşünce çizgisi çerçevesinde tarihin seküler bir özgürleşme süreci olarak algılanması, bir diğeri ise Herder'in Romantik tarih anlayışına uygun biçimde ulusun kurumlarının organik ve canlı gelişiminin tarihsel bir bütünlük çerçevesinde anlaşılmasıdır. Bu iki anlayışın bir yönü onu Fransız Devrimi'ni Fransız ulusunun kendini gerçekleştirme ve ulusal birliğe

ulaşma konusunda en ileri aşama olduğu görüşüne götürürken, Ortaçağ'da bu ulusal tarihte bir yer edinebilmiştir (Kudrycz, 2011, s.101).Özellikle Geç Ortaçağ'da Fransız devleti ve toplumsal kurumlarının modern Fransa'nın doğuşuna katkı sağladığı ölçüde önemli görülmesi Michelet'in bu bakış açısını yansıtır.

Ampirik felsefe geleneğine bağlı kalan ve Alman milliyetçiliğiyle idealist felsefesine her zaman mesafeli bir tutum benimsemiş olan İngiliz entelektüelleri de Romantik akımdan kendilerini kurtaramamışlardır. Henüz birleşememiş olan parçalı yapıdaki Alman devletlerinde ve Fransız Devrimi ile ilişkili bir milliyetçiliğin gelişim gösterdiği Fransa'nın aksine, emperyal Britanya aidiyetine bağlı kalan Ada'da Romantik milliyetçilik siyasal bir bakış açısından ziyade mekanistik ve aşırı rasyonalist Aydınlanma kültürüne karşı geçmişe yönelik reaksiyoner bir nostalji biçiminde gelişmiştir. Romantik milliyetçiliğin tarihsel bir anakronizmle edebi eserlere yansıması İskoç romancı Walter Scott'ın yazdığı *Ivanhoe* (1819) gibi eserlerde gözlemlenebilir (Kudrycz, 2011,ss.65-66). Ortaçağ'a yönelik Romantik milliyetçi eğilim Britanya, Almanya ve Fransa örneklerinde göründüğü gibi farklı biçimlere sahip olmakla birlikte, organik bir sürekliliğe sahip ulusal tarih düşüncesine verdiği anlamla Ortaçağ geçmişinin incelenmesi konusunda teşvik edici olmuştur. Ortaçağ milli kültürünün yapı taşları olarak görülen eserlerin büyük bir iştiyakla neşredilmeleri de bu döneme rastlar. 5.-6. yüzyıl pagan Cermen kahramanlık hikâyelerine dayanan ve Ortaçağ Almancasıyla yazılmış olan *Nibelungenlied* (Nibelungen Şarkısı)'nın 1782 yılında modern Almanca edisyonu yapılmış, 11. ve 12. yüzyıllarda derlenen ve eski Fransızcanın en eski edebi ürünü olarak bilinen Ortaçağ epik şiiri *La Chanson de Roland* (Roland Şarkısı)'ın modern edisyonu 1837'de, yine Eski İngilizce ile yazılan ve 5. yüzyılın sonlarına ait olan Anglo-Saxon epik şiiri *Beowulf* 1815 yılında yayınlanmıştır (Bartlett,2001,s.18).

Ortaçağ Tarihçiliğinin Kurumsallaşması

Romantik milliyetçi akımın ulusun kolektif varlığını temsil eden Ortaçağ'a ilişkin edebi ve tarihsel eserlerin yayınlanmasına yönelik bir yönelime yol açmasının milli devlet politikalarıyla koşut gittiğini söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle, Romantik geçmiş ilgisi hem düşünsel hem de kurumsal düzeyde Ortaçağ'ın değerli görülmesine neden olmuştur. Geçmiş hakkında bilgi edinme kaynağı niteliğine sahip olan tarih iktidarda bulunanlar için her zaman kendi oluşturdukları düzen ve sistemin dayanağını oluşturacak meşruiyet temelini teşkil etmiştir (Satan ve Şimşek, 2011, s.11). Millet olma bilincinin toplumun bütün katmanlarına sirayet etmesi ve tarihin milli devlet oluşumuna katkıda bulunması gerektiğini düşünen devlet politikalarının en somut ve öncü denilebilecek örneğini Prusya milli eğitim politikalarında görebiliriz. Bu konuda, Prusya-Alman geleneği daha önce de temas ettiğimiz üzere, gerekli kültürel alt yapıyı bünyesinde barındırıyordu. Prusya, Alman devletlerinin birbirinden siyasi, bölgesel ve dini sebeplerle ayrı düştüğü ve Alman devletlerinin Napolyon öncülüğündeki Fransız işgalleriyle sarsıntı geçirdiği bir dönemde merkeziyetçi bürokratik Prusya devlet kültürü etrafında milli bir tarih düşüncesi inşa etmeye girişmişti. Prusya devlet kültürü ve milli tarih anlayışı 1870 yılında Prusya önderliğinde Alman İmparatorluğu'nun kurulmasıyla birlikte Alman milli devlet kültürüne de dönüşecekti. Düşünsel olarak Herder, Fichte ve Schelling gibi Alman Romantik milliyetçilerinin tarih felsefelerinden beslenen Prusya merkezli Alman milli tarih politikası, hem Aydınlanma 'nın akılcı düşünce kültürüyle beslenen ve hümanist gelenekten haberdar olan hem de güçlü bir milli tarih bilincine sahip gençler yetiştirme projesine sahipti. 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi yüksek öğretim düzeyinde bu projenin öncüsü niteliğindeydi. Modern eğitim felsefesinin kurucu isimlerinden olan Alexander Humboldt'un rehberliğinde kurulan Berlin Üniversitesi Prusya devletinin istediği ölçütlere göre kentli modern değerlerle geleneksel Alman kültürünü bir arada verecek müfredatı hazırladı ve tarih eğitimini de bunun içine yerleştirdi. Prusya Devleti tarafından 1812 yılında çıkarılan yasayla bugün halen Alman Orta Eğitim sisteminin gözde okulları olan *Gymansium*'lar 9 yıllık Orta Öğretim kurumları olarak kurulmuşlardı. Üniversitelerdeki tarihsel araştırma ruhuna uygun bir hazırlık devresinden geçecek ve milli bilinçle donatılacak nesiller için tarih eğitimi bu seçkin okulların müfredatında da önemli bir yer tutuyordu (Iggers, 2003, ss.23-24) .

Üniversite tarih eğitimi pedagojik fonksiyonunun yanı sıra uzman araştırmacıların belirli dönemler ve konular etrafında yoğunlaştığı araştırmacı işleve de sahip olmalıydı. Bu anlamda, ulusal tarihin ince noktalarını araştırmaya dayalı bir biçimde örgütlenmeliydi. Modern tarihçiliğin öncüsü olarak kabul

ettiğimiz Leopold von Ranke'nin Almanya'nın doğusunda bulunan Frankurt/Oder'de lise öğretmenliği yaparken Üniversite'de teşekkül eden tarih kürsüsünün başına getirilmesi bu bağlamda değerlendirilmelidir(Iggers, 2003, s.24). Ranke'nin Ortaçağ üzerine müstakil denebilecek çalışmaları olmakla beraber asıl ilgisinin bugün Yeniçağ ya da Erken Modern diye adlandırdığımız döneme yoğunlaştığını görmekteyiz. Fakat tarihi belgeleri merkeze alan metodolojisiyle (Breisach, 1994, ss.232-234) Ortaçağ tarihçiliğinin seyrine de dolaysız bir etki yapmıştır. Almanya'da akademik mahiyette Ortaçağ çalışmalarına doğru olan eğilim asıl şekliyle, yani bir Ortaçağ uzmanının üniversitede görev almasıyla Ranke'den sonraki kuşakta ortaya çıkmıştır. Ranke'nin modern tarih çalışmalarına yoğunlaşması dolayısıyla kendinden sonra birçok modern Alman tarihçisine ilham kaynağı olduğunu biliyoruz. Ancak, Ranke'nin Berlin seminerlerinde eğitim görmüş olan ve yine Ranke'nin teşvikleriyle tarih alanında uzmanlaşmayı seçen Georg Waitz (1813-1886)'ı Alman üniversitelerinde Ortaçağ tarihinin profesyonel bir disiplin olarak şekillenmesinde belirleyici rol oynayan isim olarak anabiliriz. 1842 yılında Almanya'nın kuzeyindeki Kiel Üniversitesi'ne ve 1849 yılında da modern kaynak eleştirisi usulüne göre tarihsel araştırma yapmayı şiar edinen 18. yüzyıl Alman tarihçilerinin merkezi Göttingen Üniversitesi'nde çalışmalarına devam eden Waitz, her ne kadar henüz kati uzmanlaşmanın belirgin olmadığı bu dönemde modern ve antik çağ üzerine dersler vermiş olsa da, araştırma ve yazılarında Ortaçağ tarihinin dışına çıkmamaya çalışmıştır. Waitz'i 19. yüzyıl tarihçiliğinde Ortaçağ tarihçiliğinin Ranke'si olarak adlandırsak hiçte yanlış bir şey yapmış olmayız. Waitz, tıpkı hocası Ranke gibi yoğun biçimde birincil tarihsel kaynak kullanarak Alman Ortaçağ tarihi üzerine çalışmalar yapmış ve 12. yüzyıl sonuna kadar Alman siyasi ve hukuki tarihini incelediği meşhur eseri *Almanya'nın Anayasal Tarihi (Deutsche Verfassungsgeschichte)'*ni yazmıştır. Waitz'ı Ranke ile benzer kılan özelliklerden biri onun Ortaçağ tarihini profesyonel tarzda inceleme yönteminin Avrupa Ortaçağ tarihçiliğine yaptığı etkidir. Birçok lisansüstü öğrenci yetiştiren Waitz'ın Gabriel Monod gibi Fransız Ortaçağ tarihçiliğinin 19. yüzyıldaki öncü isimlerinden Waitz'in etkisi altında kalarak çalışmalarını Ortaçağ Fransız tarihine yönelttiğini görmekteyiz. .Monod bugün halen yayınına devam etmekte olan Fransa'nın saygın tarih dergilerinden biri olan *Revue Historique*'i kurmuştur (Kudrycz, 2011, s.114). Bu örnekte görüleceği gibi, Almanya'daki akademik ve profesyonel tarihçilik yöneliminin Ortaçağ tarihini kapsayacak biçimde yaygınlaşması Avrupa Ortaçağ tarihçiliğinin profesyonelleşmesine katkı sağlamıştır.

Almanya örneğinde görüldüğü üzere, Avrupa'da gerek ortaöğretim düzeyinde gerekse de üniversitelerde tarih eğitiminin verilmesini zaruri gören milli devlet politikaları Ortaçağ tarihinin saygın bir araştırma konusu olmasında etkili olan faktörlerden biridir. Fransız Devrimi sonrası, Devrim'in milliyetçilik ve vatan vurgusu gibi ideolojik özellikleriyle kısa bir süre içinde Dünya tarihinin seyrine yön veren Fransa bu konuda Almanya gibi öncü bir rol oynamıştır. Fransız Devrimi'nin siyasal olarak ön ayak olduğu milliyetçilik düşüncesi geçmişle bugün arasında sürekliliğe dayalı milli tarih yazımı fikrini güçlendirmişti. Bu bağlamda, Aydınlanma döneminde dışlanan Ortaçağ hem akademik bir çalışma alanı olarak ilgi görmeye başladı; hem de oluşmaya başlayan orta öğretim müfredatlarında modern dönemin kurucu unsurlarından biri olarak yer alması uygun bulundu. Bilindiği üzere Fransa'da liseler 1802 yılında açılmıştır. Napolyon'un *lycee*leri açmasındaki temel hedef, öğrencilerin Aydınlanma düşüncesine uygun şekilde matematik, aritmetik gibi temel alanlarla, fizik, kimya, biyoloji gibi doğa bilimlerine dair bir eğitim almalarıydı. Pozitif bilimlerin ağırlıklı olduğu müfredatta tarih, edebiyat veya klasik metinlerin incelenmesi gibi klasik hümanist eğitim alanları ikincil düzeyde öneme sahipti. Öyle ki müfredata Napolyon döneminde iyice yerleşen pozitif bilim eğitimi 20.yüzyılın başlarına kadar hakim konumunu koruyacaktı (Gilpin, 1968, s.101). Yine de Fransız milli bilincinin öğrencilere verilmesinin pedagojik bir gerekliliği olduğuna yönelik inanç tarih derslerinin profesyonelleşme sürecine de yol açmıştır. Napolyon'un ardından gelen Restorasyon Dönemi'nde Kamu Eğitimi Komitesi'nin başında bulunan Royer Collard okullarda tarih alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin tarih derslerini vermelerini sağlamıştır (Den Boer, 1998, ss.135-137).1830'dan itibaren tarih ve coğrafya öğretmenliği için sınavların açılmaya başlanması da bu profesyonelleşme eğiliminin göstergeleridir. Fransız tarihçiliğinin profesyonelleşmesinde tarihçilerin 19. yüzyıl boyunca siyasi görevlerde yer edinmelerinin büyük bir payı vardır. Örneğin, Restorasyon Dönemi'nde milli eğitim bakanlığı da dâhil çeşitli üst düzey görevlerde yer almış olan muhafazakâr siyasetçi Guizot aynı zamanda tarihçi kimliğine sahiptir (Le Goff, 2016, s.26). Fransa'da profesyonel Ortaçağ tarihçiliğinin yerleşmesinde daha önce ismini zikrettiğimiz Gabriel Monod belirleyici rol

oynamıştır. Alman Ortaçağ tarihçisi Georg Waitz'den Rankeci metodolojiyi öğrenen Monod, 1868 yılında *École des hautes études*'de tarih kürsüsüne atanmıştır (Kudrycz, 2011, s.114).

İngiltere'de profesyonel bir tarihçilik alanı olarak Ortaçağ tarihçiliğinin gelişmesinde Alman ve Fransız ekollerinde gözlemlediğimiz Rankeci metodolojiyle Ortaçağ'a olan Romantik ilginin harmanlanması aynı şekilde belirleyici olmuştur. Oxford ve Cambridge Üniversitelerinde modern tarih kürsüleri 18. yüzyıldan beri mevcut olmakla beraber, yüksek lisans ve doktora düzeyinde tarih araştırmaları ancak 1860'lı yıllarda başlamıştır. Tarihin profesyonelleşmesi, özellikle Almanya örneğine göre geç kalmış olmasına rağmen profesyonel tarihçiliğin gelişim seyri ve bu süreçte Ortaçağ araştırmalarının kurumsallaşması benzer nitelikler taşımaktadır. Ortaçağ tarihi Modern ulusal tarihin bir alt alanı olarak görülmüştür. Metodolojik olarak Ranke'nin birincil kaynak araştırmalarının etkisinde kalan ve Ranke'den İngilizce'ye çeviriler yapan İngiliz Ortaçağ tarihçisi ve din adamı William Stubbs, birincil kaynaklar merkezinde bugün halen Ortaçağ tarihçilerinin ellerinden düşürmedikleri *The Constitutional History of England* isimli akademik tarihçilik ürünü olan eserini kaleme almıştır (Kudrycz, 2011, s.119-125). Stubbs'ın İngiliz Ortaçağ tarihçiliğinin seyrini belirlemesinde 1866 yılında Oxford Üniversitesi Modern Tarih kürsüsüne atanması (Burrow, 2008, s.383) önemli bir aşama olmuştur. Henüz antik ve modern çağ kürsülerinden bağımsız olarak Ortaçağ kürsülerinin olmadığı, Ortaçağ'ın modern ulusal tarihin alt bir alanı olarak görüldüğü bu dönemde Stubbs gibi çalışmalarını Ortaçağ İngiliz tarihine yoğunlaştırmış bir ismin modern tarih kürsüsünün başına atanması Ortaçağ tarihçiliğinin profesyonelleşmesi açısından dikkate değerdir.

Ortaçağ'a Romantik-Milliyetçi düşüncelerle oluşan ilginin kurumsal düzeyde yansımaları üniversitelerde tarih kürsülerinde uzman Ortaçağ tarihçilerinin yer almaya başlamalarının yanında, bu tarihçilerin Ortaçağ tarihi belgeleri neşriyatına girişmelerinde de görülebilir. 1819 yılında, Napolyon'un Alman topraklarını işgalinden sonraki dönemde, *Monumenta Germaniae Historica* ismiyle Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılışından takriben Yeniçağ'ın başladığına inanılan 1500 yılı civarına kadar olan arşiv malzemesi ve kronikler gibi birincil tarihsel kaynakların neşrine başlanmıştır. Bu projenin başında arşivci ve tarihçi olan Georg Heinrich Pertz yer almış, 1875 yılından sonra ise görevi Georg Waitz üstlenmiştir (Kudrycz, 2011, s.114). *Monumenta*, bugün hala yeni edisyonlarla neşredilmeye devam etmektedir. İngiltere'de Kraliyet desteğiyle ve William Stubbs, H.R. Luard ve H.T. Riley gibi tarihçilerin yoğun çalışmaları neticesinde yaklaşık 253 ciltlik *Rolls Series* 1858 ile 1911 yılları arasında yayınlanmıştır.

Sonuç

Avrupa'da Ortaçağ tarihçiliğinin profesyonel bir disiplin olarak ortaya çıkışına neden olan iki temel eğilimin olduğunu görmekteyiz. Temelleri Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde atılan eleştirel birinci kaynak incelemesine dayalı metodolojik tarih anlayışı 19. yüzyıl tarihçiliğinin profesyonelleşmesini şekillendirmiş, bilimsel ve objektif tarih araştırması olarak kabul edilen yaklaşım Ortaçağ tarihçiliğinin seyrine yön vermiştir. Ortaçağ tarihçiliğini tarihsel dönemlerin üvey evladı olmaktan kurtaran ise Romantik milliyetçiliğin tetiklediği milli devlet oluşumlarının tarihsel kökenlerini arayıp bulma isteği olmuştur. Birbirine tezat gibi görünen iki farklı düşünsel gelenek olan Romantizm ve Aydınlanma'nın profesyonel bir disiplin olarak Ortaçağ tarihçiliğinin doğmasına yol açması aslında bu disiplinin zenginleşmesini de sağlamıştır. Karşılaştırmalı kültür incelemeleri, folklor çalışmaları gibi sosyo-kültürel tarih alanına giren konular Ortaçağ tarihçiliği profesyonelleştikçe tarihçilerin ilgi odağı haline gelmiş ve anakronizmin bütün olumsuz etkilerine karşın tarihsel süreklilik fikrinin zihinlere yerleşmesini mümkün kılmıştır.

Kaynakça

Bartlett, R. (2001). *Medieval panorama*. London: Thames & Hudson Ltd.

Breisach, E. (1994). *Historiography: ancient, medieval & modern* (2nd.Edition). Chicago: The University of Chicago Press.

Burrow, J. (2008). *A history of histories: epics, chronicles and inquiries from Herodotus and Thucydides to the twentieth Century*. New York: Alfred A. Knopf.

Den Boer, P. (1998). *History as a profession: the study of history in France, 1818- 1914* (Trans. A.J. Pomerans). Princeton: Princeton University Press.

Durgun, F. (2013). Rönesans'tan 19. yüzyıla Avrupa tarih yazımında ilerleme fikri, dönemselleştirme ve Orta Çağ Avrupa tarihi algısı. *İnsan ve Toplum*, 3(6), 283-304.

Gilpin, R. (1968). *France in the Age of the Scientific State*. Princeton, Princeton University Press.

Halsted, J.B. (1969). Introduction. In J.B. Halsted (ed.), *Romanticism* (ss.1-42). London: Palgrave Macmillan.

Iggers, G. (2003). *Yirminci yüzyılda tarih yazımı: bilimsel nesnellikten postmodernizme* (Çev. G.Ç. Güven). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kudrycz, W. (2011). *The historical present: medievalism and modernity*. New York: Continuum International Publishing Group.

Le Goff, J. (2016). *Tarihi dönemlere ayırmak şart mı?* (Çev. A. Berktay). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Mommsen, T.E. (1942). Petrarch's conception of the "dark ages". *Speculum*, 17 (2), 226-242.

Reuter, T. (2006). Medieval: another tyrannous construct. In T. Reuter, *Medieval polities and modern mentalities* (ed. J. L. Nelson). Cambridge: Cambridge University Press.

Şimşek, A. & Satan, A. (2011). Türkiye'de milli tarihin İnşası. A. Şimşek & A. Satan (Haz.), *Milli tarihin inşası* (ss.11-28). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Tarih'in Kötüye Kullanımı: Gerçeklik Ve Yorum

İkbâl VURUCU

Pamukkale Üniversitesi, ivurucu@pau.edu.tr

Özet

Her siyasi sistem, ideoloji ve devlet kendi meşruiyetini tarihi/geçmişi yeniden kendini haklı çıkaracak tarzda yorumlaması ve okullarda bu tarihi öğretmesi ile sağlar. Tarih aynı zamanda siyasi alanda rızayı üreten bir işleve sahiptir. Devletler toplumlarına uygun ve kendi meşruiyet mekanizmalarına göre bir tarih yazımı ve eğitimi öngörürler. Özellikle modern toplumlarda tarih pre-modern dönem kıyasla daha sistematik ve öncelikli bir rol oynamıştır ve ilk defa bilimsel bir formatta toplum merkezli tarih çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tarihin gelişimi de modern ulus-devletlerin gelişimine paralel bir içerikte ve tamamlayıcı işlevde ortaya çıkmıştır. Toplumların kavim, feodal, imparatorluk gibi formları zamanla "millet" olgusuna dönüşünce devlet, siyaset, ekonomi, sanat, bilim, dil, tarih de bu olgu üzerinden işlevsel bir yapıda konumlanmıştır. İddia edildiği gibi milletler ve ulus-devletler zorla bir grubun çıkarları doğrultusunda ortaya çıkmış anakronik oluşumlar değildir. Toplumların dil gibi ortak değerleri üzerinden ulus-devletler çapında yeniden örgütlenmesi ile tecessüm etmiştir. Dil milletin de "doğal" sınırlarını meydana getirir. Bu bakımdan ulus-devletler dayandığı meşruiyet kaynakları ve örgütlenme biçimi açısından toplumla bütünleşme derecesi çok daha yüksektir ve sahihtir. Bu bildiride ulus-devlet bağlamında milli tarihe yönelik etnik ve mezhep merkezli eleştiriler tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Milli tarih, etnik tarih, ulus-devlet, yorum, post-modernizm

The Abuse of History: Truth and Interpretation

Abstract

States and political systems attempt to interpret and teach history in accordance with their own ideologies in order to gain more legitimacy. Furthermore, history has a function to generate assent. States have tendency to consider historiography and history teaching in parallel with norms of their societies and interests. In comparison with the pre-modern era, history has played more significant and systematic role within the modern term and scoeties. As a result of this, history studies based on scientific ways and society began for the first time. Development of history studies have become in parallel with the rise and promotion of nation states within modern period for centuries. State, politics, economy, art, science, language as well as history have become more functional in the progress from tribalism, feudalism towards ''modern nation.'' Modern nation-states and nations, as political organizations and formations, are political outputs of societies bearing common values and language rather than being constrained political and anachronic formations of dominant class. Language refers to natural limitation of nation. Hence, nation-states have more capacity to be in accord with societies due to their structure and legitimacy. In this study, the critique of national history based on the approaches to ethnicity and religion will be discussed in the context of formation of nation state.

Keywords: National history, ethnic, nation-state, interpretation, post-modernism

Giriş

Bu bildiride, "Tarih"in politik ve toplumsal alandaki işlevine vurgu yapılarak "milli tarih"e yani modern Türkiye Cumhuriyetinde Türk tarihinin konumlanışına karşı geliştirilen saldırgan, yok sayıcı, yıkıcı tarih anlayışlarına eleştirel bir yaklaşım geliştirilecektir. Söz konusu milli tarih karşıtlığıyla yeni bir devlet ve toplum modeli kurgusunun alt yapısının teşkil edilmek istendiği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca tarihsel verilerin anakronik bir zihniyetle gerçekliğinden tamamen koparılarak siyasal projelerine uygun biçimde yeniden yazılmasına dayanan kurgusal özelliği üzerinde durulacaktır. Modern bir ulus-devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nde "Türk kimliğinin" bilimsel nitelikli eleştiriyi aşan saldırgan, yıkıcı bir zihniyet yapısına dayanan "Tarih"in konumlanması, eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilecektir. Esat Öz'ün vukufiyetle belirttiği gibi, "Tarih bilincinin ve tarihçiliğin stratejik önemini keşfeden Batıcı-teslimiyetçi çevrelerin (buna kozmopolit İslamcıları da ekleyelim, İ.V) "tarih mühendisliği" işini ciddiye almaları boşuna değildir. Tek bir ortak yaklaşımdan bahsetmek zor olsa bile, alt yapısını millî tarih bilincinin oluşturduğu kültürel-manevî direnç noktalarının tahrip edilip dönüştürülmesi, teslimiyetçi terminolojiyi kullanırsak 'millî ve üniter devletin/statükonun tarihsel sacayağını çökertmek' anlamına geleceği için, hâkim bakış açısını yansıtmaktadır" (Öz, 2015).

Bütün tarih anlatımları, öznenin mensup olduğu kolektif zümrenin niteliklerini tanımlayan "değer" ile yüklüdür. Bu bağlamda "Yeni Türkiye" söylemi ile koşutluk taşıyan anti-milli tarih yaklaşımının merkezi argümanı ve gerekçesi Türk kimliği karşıtlığına dayanmaktadır. Farklı ideolojik görüşten aydınların Türk kimliği ve bu kimliğin siyasal, kültürel izdüşümlerine karşı belirledikleri duruş değişmemektedir. Her ne kadar farklı toplumsal ve siyasal tasavvura sahip olsalar da aydınların karşıt, düşman, öteki olarak belirledikleri siyasal Türk kimliğidir. Başka bir deyişle kendi sosyo-politik projeleri için şu şartların sağlanması gerekmektedir: Türk kimliğinin devletin siyasi kimliği olmaktan ve başta anayasa olmak üzere hukukî mevzuattan çıkarılması, Türklüğün millet kimliğinden çıkarılarak etnik bir kategoriye indirgenmesi, ulus-devletin üniter yapısının dönüştürülmesinin etnik ve mezhepsel alt yapısının hazırlanması. Bu siyasi projenin bilişsel alt yapısının biçimlenmesinde tarihyazımı ve tarih eğitimi stratejik bir öneme sahiptir. Buna göre uygulanacak olan siyasal projelerin meşru bir zemine oturması ve toplumsal rızanın sağlanması için "Tarih" spekülatif bir biçimde işlenmektedir. Yeni Türkiye'nin tarih yazımı milli tarih karşıtlığında bütün alternatif tarih yaklaşımlarını ve yöntemlerini bir imkân alanı olarak değerlendirir.[4] Post-modern yapıbozumcu tarihyazımları ve etnisist tarih yaklaşımları bunlardan bazılardır.

Bilim âleminde önemli bir tartışma konusunu teşkil eden hermenötik, taşıdığı açılım imkanları, yöntemleri, bakış açıları ile değil de yüzeysel bir "görecelik" düsturu ile bu bağlamda gündeme gelmektedir. Tarihin inşa edilmiş metinden ibaret olduğu tezi ile tarihsel gerçeklik tamamen tahrif edilerek kahramanların hain, hainlerin kahraman konumuna oturtulması gerçek tarih olarak sunulabilmektedir. Sistematik ve tutarlı bir tarih yazımından uzak kurguyu inşa edecek verilerin düzensiz ve özensiz seçimi ile post-modern tarih yapılabilmektedir. Post-modern tarih yaklaşımında metin öncelikli önemde bulunduğu için metni üreten tarihçi aynı zamanda gerçekliği üreten öznedir. Öznenin özgülüğünü teşkil eden özellikleri tarihin inşa edilmesiyle ortaya çıkan tarihsel bilginin doğruluk ölçütüdür.

---

[4] "Aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğunun çöküşünden Lozan'a gelen süreç de iflas ediyor. Ortadoğu'ya baktığımızda, Irak'ta Kürdistan tümüyle özerkleşmiş durumda. Yani Irak'ın bir parçası olmaya devam etse bile sosyolojik olarak artık aralarında pek bir devamlılık yok. Suriye'de de aynı olgu yaşanmakta. Büyük bir ihtimalle İran'da Kürdistan ve diğer kısımlar arasında ciddi bir iç muhalefet ve sosyolojik farklılaşma var. Ve bu sosyolojik farklılaşma Türkiye'de de yaşanıyor. Yani yüz yıllık tarih çöküyor. Hem Ziya Gökalp'in sentezi anlamında hem de Osmanlı İmparatorluğu'nun mirasının tasfiyesi ve Kürdistan'ın Türkiye, Irak, İran ve Suriye arasında bölünmesi anlamında bir tarih çöküyor. Tarih çöktüğü zaman sorabileceğimiz sorular şunlar: Yeni bir toplum oluşturmayı mümkün kılabilecek tahayyüller var mı? Yeni bir toplum oluşturmayı mümkün kılabilecek irade var mı" (Bozarslan, 2016)

Tarih boyunca her siyasi sistem ve toplumsal model meşruiyetini temin için "tarih"i kontrol etmek eğiliminde olmuştur. Bugün tarihten beklenen önemli işlevlerden birisi siyasi alanda rızayı üretmesidir. Devletler, dayandıkları toplumların bütünlüğü ve kültürel üretimleri için uygun tarih yazımını ve öğretimini öncelemektedirler. Tarih okullaşma, bilimsel bilgi, milliyetçilik, ulus-devletlerin gelişimi gibi dinamiklere bağlı olarak modern toplumlarda pre-modern dönemlere kıyasla daha çok önemsenmiştir.

1. Tarih ve İşlevi

"Tarih"in ne olup olmadığı ve hangi yöntemsel sorunları barındırdığı yönündeki tartışmalar tarih felsefesinin ilgi alanına girmektedir. Dolayısıyla "Tarih" merkezli tartışmalar büyük ölçüde tarih felsefesi bünyesinde yürütülürken, tarih araştırmalarının disiplinler arası bir boyut kazanmasından sonra tarih çalışmaları sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe gibi bilim alanlarının kavramlarından yararlanılarak yürütülmeye başlanmıştır. Bu gelişmeler tarih tartışmalarında hem niteliği hem de içeriği zenginleştirmekte ve geliştirmektedir. Bu sebeple tarih, sadece şimdiki zamandan önceki dönemleri değil tarihi olay ve olguların bugünkü toplumsal yaşantıyla ilişki halindeki bütün alanlarıyla ilişkisi çerçevesinde bir işleve sahip bulunmaktadır.

Özne için şimdiki zamanın bitmesi ve akarsu gibi akıp gitmesi "geçmiş" şeklinde değerlendirilmektedir. Tarih ise geçmiştir diye tanımlanamaz. Bilim ve felsefe olarak tarih "hatırlama" ve "unutma" edimlerini bünyesinde barındırır. Bu sebeple tarihle ilgili tanımlamalarda hep öznenin bugünkü "konumu" düzleminde bir tanımlama yapılır. Bu konum çok farklı etkenler tarafından belirlenmektedir. Hobsbawm her türlü tarihsel incelemenin, insanın geçmişteki sonsuz sayıdaki faaliyetlerinden ve bu faaliyetleri etkileyen şeylerden bir seçim yapmayı, küçücük bir kümeyi seçmeyi içerdiğine vurgu yapmaktadır. (2009: 71). Tarihteki seçiciliğe göndermede bulunan Hobsbawm şüphesiz bu seçiciliğin bugünkü "konuma" göre belirlendiğinin farkındadır. Klasikleşmiş eserinde Carr ise, "Tarih nedir?" sorusunu cevaplamaya çalıştığımızda, cevabımızın bilerek ya da bilmeyerek, zaman içindeki kendi tutumuzu yansıttığını ve daha geniş bir soruya, içinde yaşadığımız toplum hakkında ne düşündüğümüz sorusuna vereceğimiz karşılığın bir parçasını oluşturduğunu söyler. (Carr, 2009: 10-11) "İçinde yaşadığımız toplum" tarih hakkındaki yaklaşımımızı ve kullanım alanını da belirlemektedir. Tosh'a göre de, "Tarih, kolektif bellektir, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır" (Tosh 1997: 3).

Tarihin tarihçiler perspektifinden de sürekli tartışıldığı görülmektedir. Mesela Jenkins, tarihçi merkezli bir tanıma başvurur: " … Tarihi çalışırken incelediğimiz geçmiş değil, tarihçilerin geçmiş hakkında oluşturdukları şeylerdir. … Şu halde 'bütün tarih geçmişte yaşamış olan insanların akılllarının tarihi' olmaktan çok 'tarihçilerin akıllarının tarihi'dir" (Jenkins 1997: 58-59). Tarihçi merkezli tanım yapanlardan biri de Carr'dır: "Tarih doğrulanmış bir olgular kümesidir. Tıpkı bir balıkçının tablasındaki balıklar gibi, belgeler, yazıtlar vb. içinde olgular hazır dururlar. Tarihçi onları alır, evine götürür, pişirir, canı nasıl istiyorsa o şekilde sofraya koyar." (Carr, 2009: 11) "Tarihçi zorunlu olarak seçmecidir. Tarihî olguların oluşturduğu, tarihçinin yorumundan bağımsız ve nesnel bir sert çekirdeğin var olduğuna inanmak ahmakça, fakat silinmesi çok güç bir yanılgıdır" (Carr, 2009: 15).

Ayhan Bıçak, köken sorunundan ve kültürdeki kurucu işlevinden hareketle tarih tartışmasına girişir. Ona göre, ilk efsanelerden günümüze kadar "köken sorunu" büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü, "insan olmanın şartlarından bir tanesi, belki de en önemlisi, bir kimliğe sahip olmaktır. Kimlik, bireyleri ve toplumları başkalarından ayıran, bireyi ve toplumu kendisi yapan unsurdur. İşte bu önemli unsura sahip olmanın şartı, geçmiş bilincidir. Bu bilinç varoluşunu nasıl ya da ne ad altında devam ettirmesi gerektiğini belirtmektedir." (Bıçak, 2004: 33) Bir tarih formu olarak efsanelerin kültürde yer alan her unsuru anlamlandırma ve açıklama açısından temel bir işlevinin olduğunu belirten Bıçak, anlamlandırma ve açıklama açısından hem bir yöntem hem de bilgi edinme aracı olarak öne çıktığını söyler. Ayrıca efsanelerin ortaya koyduğu bilgilere inancın tam olması, onların bağlayıcı bir niteliğine sahip olduklarını gösterir (Bıçak, 2004: 64). Bıçak'ın bu önermesini Mircea

Eliade'de destekler. Ona göre efsane, bir tür hikâye ya da hayali kurgu olarak kabul edilmemelidir. Zira, "konu edindikleri şeyler, gerçektirler; dolayısıyla gerçekliğe ilişkin bilgi verirler. 'Kutsal bir öykü olarak kabul edilen efsane gerçektir; çünkü her zaman gerçekliklere başvurur. Kozmogoni efsanesi gerçektir; çünkü dünyanın varlığı bunu kanıtlamaktadır; ölümün kökeni efsanesi de 'gerçek'tir, çünkü insanın ölümlülüğü bunu kanıtlamaktadır" (Bıçak, 2004: 68). Bıçak, efsanelerin bir başka görevini de "kültürel düzenin kurulmasını sağlamak" olduğunu belirtir. "Kültürel düzen, toplumun yapıp etmeleri, inançları, düşünceleri kısacası efsanelerin görevleri olarak sunulan her şeyin birbirleriyle ilişki içinde sunulmasıdır. Bu ilişkinin merkezinde, ilk atanın Tanrı'nın yardımıyla, kökende, zamanın başlangıcından önceki dönemde, kültürel varoluşun gerçekleşmesi bulunur. Kökende gerçekleşen her şey, mutlak hakikat ve mükemmeldir" (Bıçak, 2004: 69).

Tarihin asıl işlevi toplumsal gelişmeyi açıklamaktır. "Bu asıl işlev … tarihsel analizin, güvenilir olaylar ve mantıklı açıklamaların zorlamasıyla, insanlığın davranış, düşünce ve mirasını anlamamıza yardım eden pozitif bilgiler ürettiğini göstermeye vesile olabilir" (Florescano 2001: 69). Burada açıkça ifade edilmese de tarihin toplumsal gelişmeyi açıklamaya çalışması mevut durumun bir meşrulaştırımı kaygısından kaynaklandığını da çağrıştırır. Evrensel olarak sunulan toplumsal teoriler zamandan ve mekandan uzaktır ki, bu da sosyo-politik ve kültürel gelişimin anlaşılmasında bir engel teşkil eder.

Tarih bilimi gözleme ve deneye dayalı bilimlerin tarzlarından farklı bir oluşuma sahiptir. İnsanın geçmiş yaşantısı olan ve tecrübe alanına girmeyen tarih, fiziki alan gibi varlığı olan bir şey değildir. Öznenin yaşanmışlık üzerindeki seçiciliğine bağlı olarak kurgulanan ve inşâ edilen bir bilimdir. İnşâ nesneler, olaylar ve olgular arasında kurulan bir ilişki ve etkileşim durumudur. Tarihçi, tarihsel bir olayı ilgili dönemde insanların yaptıkları başka şeylerin bilinenleriyle ilişkisi bağlamında değerlendirir. Bu anlamda tarih, " [i]şi gözlem alanımıza girmeyen olayları incelemek, bu olayları gözlem alanımıza giren ve tarihçinin ilgilendiği olayların 'kanıt'ı dediği bir başka şeyden yola çıkıp, çıkarımsal bir şekilde incelemek olan bir bilimdir" (Collingwood 2005: 83-86).

2. Tarih ve Yorum

İnsan unutmakla malul bir varlıktır. Ama unutmanın olduğu yerde hatırlama da vardır. Akça ve İnce'nin vurguladığı gibi bizzat "*insan*" kelimesi *nisyan/unutkanlık* kökeninden gelmektedir. İnsanın unutmak zafiyeti, mesajın ve bilginin muhafaza edilmesi ve aktarılması için kayıt altına alınmasını dayatmıştır. Nitekim "*Hafıza-i beşerin nisyan ile malul olması*", sözün söz olarak kalmasını sorunlaştırmış; onun formu olan ve sözü kalıcı kılan yazı, sözle birlikte anılmıştır. (Akça-İnce, 2015: 24) Burada unutmaya karşı bir direnç vardır ve bu direncin bir ürünü olarak yazı ortaya çıkmıştır. Yazı ve hatırlama başbaşa gider. Bu noktada baş gösteren sorun neyin unutulması ve neyin hatırlanması gerektiği konusunda kendini gösterir. Yazı neyi sabitlemektedir? İnsan zihni, yaşam alanındaki sayısız duyum kaynağından sadece ilgisine göre bir tercih yapar, alır ve saklar. Bu ilginin seçiciliğini ise bireyin duyguları, ihtiyaçları, arzuları, korkuları, sevgileri belirler. Görüldüğü gibi unutma ve hatırlama daha başlangıçta öznelliğini ortaya koyar. Bu noktada belki de nesnellik, öznelliğin gerçekliğini kabul etmektir.

Bizim bilişsel arkaplanımızı oluşturan mevcut durumlardan belki de en temel olanını, gerçeklik ve doğruluk hakkındaki belli bir varsayımlar kümesi teşkil eder. Genel bir biçimde eylemde bulunduğumuz, düşündüğümüz ya da konuştuğumuzda, eylemlerimizin, düşüncelerimizin ve konuşmalarımızın bizim dışımızdaki şeylerle ilişki kurduğu belli bir tarzı olduğu gibi kabul ederiz. (Searle, 2006: 21)

Geçmişin pozitif yönde ve negatif yönde hatırlamak gibi iki yönü olduğunu söyleyen Çetin, bu kategorileşmeyi şöyle açılar: Hatırlamanın bir yönü geçmişin sözü edilen o tarih üstü özüyle geleceği inşa düşüncesindeyken, diğeri geçmişle hesaplaşmak adına ve geleceğini bunun üzerine kurmak gayretiyle bir hesaplaşma çabası içindedir. Bir anlamda, geçmişi kucaklamakla geçmişle baş etme, geçmişin üstesinden gelme, geçmişi telafi etme gibi iki ayrı uçta gerilim vardır. Geçmişe özcü bakan grubun daha ontolojik verilerle, hesaplaşmacı yaklaşımınsa daha epistemolojik yargılarla hareket ettiği söylenebilir. Dolayısıyla bahsedilen hatırlama kültürü, çift taraflı işleyen bir kaynak olmak durumdadır (Çetin, 2014: 15).

Pozitif bilim paradigmasına karşı yükselen, epistemolojik karşı koyuşlar özellikle yeni bir bilme tarzı olarak hermenötik, özne-nesne bağlamından bilimi kurtararak anlama eksenli olarak son yıllarda büyük revaç görmektedir. Tarihselliği içinde kendi varoluşunu kültürel arka cephesini anlayarak öznenin eylemini değerlendirebiliriz. Hermenötik yaklaşıma göre insan varlığı bir anlamlar ağı tarafından kuşatılmıştır. İnsanı kuşatıldığı anlamlar ağından soyutlamak ve bunun üzerinden tanımlamaya çalışmak yöntemsel bir soruna gark olmak demektir. Her öznenin kendi tarihselliği, sosyo-kültürel anlam bağlamı içindeki özgüllüğü, pozitivist epistemolojik temelleri dışarlar. Yani bir öznenin "a) fiziki ve sosyal çevresi, b) fizyolojik yapısı, c) istek, hedef ve amaçları, d) geçmişteki deneyimleri hiçbir vakit birbirinin aynı değildir" (Türkdoğan, 1995: 28). Öte yandan Weber'e göre tarih ve toplum dünyası, ancak değerlerle insan eylemleri arasındaki nedensellik yoluyla kavranabilir, anlaşılabilir" (Özlem,2002:228).

Tosh, tarihin yeniden yaratılması doğrultusunda kaleme alınmış hiçbir eserin, araştırmacının benimsediği değerlerin etkisini taşımaktan kurtulamayacağını vurgular. Ancak "nesnel bilgi elde etme uğruna bağlantı kurmayı reddeden tarihçiler sadece bir kabusu kovalamıyorlar, aynı zamanda daha büyük sorumluluktan kaçmaktadırlar. Geçmiş için geçmişe duyulan entelektüel merak, insanların tarih okumalarındaki nedenlerden biridir tabii, ama tek neden değildir. Aynı zamanda da toplum, bugünle bağlantılı bir geçmiş yorumu ve geleceğe ilişkin kararları formüle etmek için temel bekler" (Tosh 1997: 27). Jenkins de, "Tarih"i epistemolojiden, yöntembilimden ve ideolojiden müteşekkil görür. Ona göre, epistemolojik olarak geçmiş bilinebilir değildir; zira, geçmiş ile tarih (tarih yazımı) arasında ontolojik farklılık vardır. Bu bağlamda, "hiçbir epistemolojik gayret geçmişi kapsayamaz. Yöntembilime gelince, tarihçiler yorumcu tarihçinin etkisini minimize etmek amacıyla birçok yöntemler geliştirmişlerdir, hatta bunların kesinliğini ve evrenselliğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre bunları tatbik edenler nesnel gerçekliğe ulaşabileceklerdir; fakat, yöntembilimlerin çokluğu, tarihi tartışmaya açık bir söylem haline getirmiştir. Tarihin ideoloji olması, kuram olmasındandır. Kuram ideolojiktir ve maddî çıkar bağlamlıdır. Bu anlamda ideoloji tarihin her yanındadır (Jenkins 1997: 17-31). Jenkins'in sözlerinin cüssesi büyüktür ve keskin yargılar barındırır.

Tarihi bir bilim olarak pozitif bilimler doğrultusunda biçimlendirme gayretleri Aydınlanma ile birlikte kendini gösterir. Psikoloji, antropoloji, coğrafya gibi tarih de deney ve gözlem gibi pozitif felsefenin temel uygulama alanlarına uyarlanmaya çalışılır. Tarihin kendi üzerine düşünmesi anlamında tarih felsefesi çerçevesinde 19. yüzyıldan beri bilimsellik, nesnellik bağlamında bir tartışma yürütür ki bilimsel olmak için somut verilerin kullanılması zorunlu görülür. Ranke bu anlamda bir devrim yaratır. Sonraki bilimsellik tartışmaları da bu sürecin çeşitlenmesi olarak görülebilir. Pozitivist bilgi felsefesine göre, "[t]arihçinin ilk görevi, geçmiş hakkında olguya dayalı bilgi toplamaktır; birincil kaynaklara eleştirel yöntem uygulayarak doğrulanmış bulgulardır bunlar ve geçmişin nasıl açıklanacağını ya da yorumlanacağını belirlerler. Bu süreçte tarihçinin inançlarına ve değerlerine yer yoktur; onları ilgilendiren yegane şey olgular ve olgulardan mantıksal olarak çıkan genellemelerdir (Tosh 1997: 123). Tosh'a göre, geçmişteki olayların gerçekliği bilimsel yöntemin klasik uygulanışında yeri yoktur. Çünkü, geçmişin insanlarıyla yaratıcı bir özdeşleşme yoluyla anlaşılır ve bu da sezgiye ve empatiye dayanır. Bu anlamda idealistlere göre, tarihsel bilgi özneldir. Ortaya koyduğu hakikatler bilimsel olmaktan ziyade sanatsaldır "Üstelik tarihçiler, başka benzeri olmayan tek tek olaylarla ilgilenmektedirler. Sosyal bilimlerdeki genellemeler geçmişin incelenmesine uygulanamayacağı gibi, tarih de kendine ait genellemeler veya yasalar ortaya koyamaz" (Tosh 1997: 123).

Tarih ve tarihyazımı konularında yorum, gerçeklik, nesnellik gibi kategorik tartışma unsurları post-modernizm felsefesi ile bambaşka bir boyut kazanmış ve tartışmalar hızlanarak ve yoğunlaşarak yeni açılımlar doğrultusunda varlığını sürdürmüştür. Tarihyazımı bağlamında postmodernizmin özel bir anlamı vardır. Bu da tarihin geçmişte nasıl yazıldığı ve okunduğu üzerinden, "olgular", "nesnellik" ve "hakikat" gibi geleneksel kesinliklere meydan okumayı ifade eder. Tarih, kesin bir surette belirlenebilir ve tanımlanabilir olamaz. Belirlenebilirlik ve kesinlik ilkeleri artık fizik de terk edilmiştir. Postmodernist kuramcıların şüpheci yaklaşımı, bu tarz kavramların mutlak geçerliliğini sorgular. Söz konusu yaklaşıma göre, geçmişin hikâyesinin nihai olarak anlatılacağı tek bir imtiyazlı konum mevcut

değildir. Burada geçmişle ilişkimizde kendi konumlarımız dâhilinde bizim asla kurtulamayacağımız ve kaçınamayacağımız bir görecelikçilik hüküm sürer (Southgate 2012: 23; Hocaoğlu, 2003: 86).

Bu bağlamda tarihçiler, tarihi tek nedenli açıklamalara, büyük anlatıların içinde eriterek özgülüğünü yok etmeye, tarihi alanları özelleştirerek birbirinden bağımsız, etkileşimsiz disiplinlere bölme yöntemi karşısında eleştirel bir duruş belirleyebilmelidir.

3. Tarih ve Sosyo-politik Formasyon

Tarihyazımının ve tarihin işlevi ve sosyo-politik yaşam alanındaki konumunu tartışırken işlev alanının birey ve kolektif olmak üzere kategorileştirmek faydalı bir analiz biçimi sunar. Kolektif tarih bilinci veya işlevi ile kastettiğimiz "milli tarih"tir. Küreselleşme ve postmodern yaklaşımların çöktüğü ve zayıfladığı iddialarına rağmen ulus-devletler, bütün ihtişamıyla varlığını sürdürmekte ve hatta gücünü ve etkinlik alanını tahkim etmektedir. Mesela, kitle iletişim araçları, internet gibi vasıtalarla resmi dilin yaygınlığının artması ve demokratik katlım bilincinin gelişmesi gibi. Başka bir ifade ile, postmodernist söylemde yer verilmemiş olmasına rağmen, postmodernitede ulus-devletler, siyasi toplumsal örgütlenmenin merkezi olma konumlarını devam ettirmektedirler (Akça, 2005: 253). Bu yüzden bu tartışmada milli tarih yazımı bağlamında konu müzakere edilecektir.

Esat Öz'e göre, neoliberal küreselleşme sürecinin derinleşmesiyle birlikte, bir yandan millî kimliğe/devlete/bağımsızlığa yönelik tehditler artarken, diğer yandan etnik ve dinî farklılıkları bileyleyen, bir bakıma "mikro kimlik arkeolojisi"ne aşırı ilgi duyan bir eğilim gelişmektedir. (Öz, 2015) Hem akademik çalışmalarda hem de popüler süreli yayınlarda bolca örneklerine rastladığımız bu tarih çalışmaları siyasi konjonktürün de uygun şartları yaratmasına paralel olarak kendini göstermektedir. Bu çerçevede, Öz'e göre, "mikro kimlikler ve azınlıklar sorununa endeksli bir tarihçilik anlayışının, küresel hükümranlık sistemince ödüllendirilen popüler ve muteber bir tarihçilik olarak ön plana çıkartıldığı gözlenmektedir. Aynı sürecin diğer yüzünü ise, şüphesiz millî tarihin ve tarihçiliğin, hem akademik hem de sosyal hayatın dışına atılması için entelektüel engizisyona muhatap kılınması oluşturmakta; biri olmadan diğeri olamayacağı için de her iki işin koordineli biçimde icra edilmesi gerekmektedir" (Öz, 2005).

Bu bağlamda Tosh'un "Tarih, belli değerlere geçerlilik kazandıracak "anlamlar" aramak için deşilmiyor, şimdiki durumumuzu olabilecek en geniş biçimde denetim altına almaya yönelik bir araç olarak ele alınıyor" (Tosh 1997: 20) şeklindeki yaklaşımı gerçeğin bir boyutuna vurgu yaparken "denetim" eyleminin sadece tarih değil grup kimliğini inşa eden bütün normatif bilgi kümeleri için geçerli olduğunu belirtelim. Grup davranışının ortaya çıkışını mümkün kılan grup kimliğinin özgünlüğünü yaratan normlar bireyin duygu, düşünce, davranış gibi bütün eylem alanını kapsar. Grup kimliğini pekiştiren değerlerin her biri aynı zamanda grup davranışını denetim altına alma işlevi görür. Tosh'un iddia ettiği gibi tarihin işlevini sadece şimdiki durumumuzu denetim altına almaya çalışan bir araç değil psikolojik ve toplumsal bağlamı içinde meşrulaştırıcı bir güç olarak değerlendirmek daha sağlıklı bir bakış açısı sunar.

Southgate'nin dediği gibi "Bir tarihin *belirli* bir bakış açısı olmaksızın yazılması imkânsızdır. Bu bakış açıları elbette ki felsefî ya da ideolojik olacaktır" (Southgate 2012: 26). Bu tarihyazımının göreceliliği, çok hakikatliliği, yorumların çeşitliliği "toplumsal yaşamın" çeşitliliğini kapsayabilecektir. Tarih bireysel ve kolektif düzlemde işlevi haizdir. İnsan varolduğundan beri "tarih" farklı formlarda kendini göstermiş ve kollektif bir işlev görmüştür. Mitler, destanlar, kahramanların hikayeleri herbiri şüphesiz toplumsal bir işlevi haizdir. Geçmiş olayların ve olguların, süreçlerin, kişilerin kullanım biçimi ve yöntemi zamana ve mekana göre değişiklik gösterse de değişmeyen tarihin kullanım biçimidir. "Mythomoteur" kavramını geliştiren A.D. Smith, bu kavramı etnik siyasi birliğin kurucu miti olarak tanımlamaktadır. Mit, sembol ve mythomoteur, etnisitenin hamilerinin koruyup sakladıkları, yaydıkları ve gelecek nesillere aktardıkları inanç ve duygu birliğini sağlamada hayati rol oynar. Bu üç unsur, aynı zamanda bir etninin tarihi belleğini ve veya etnik hafızayı nesilden nesile aktarır. Bu üç kavramın ortak buluşma noktası ise *primajenitor ata, kutsal sembol, kutsal mekân*dır. Primajenitor ata dediğimiz şey, çoğunlukla bir etninin doğuşunda hamile veya dölleyici rolü üstlenen bir hayvandır. Örneğin Türklerde bozkurt, Ruslarda ayı, İngilizlerde leopar, Fransızlarda horoz böyledir; mühim olan primajenitor ata efsanesinin mahiyeti değil, onu etnik hafızasında yaşatan

etninin kendi ürünü olmasıdır (Batur, 2011: 26). Primajenitor ata efsanesi toplumun sürekliliğini sağlamada ve kültürel inşasında yaşamsal derecede önem taşımaktadır. Smith'e göre de ulus kavramını oluşturan mit ve bellekten daha başka şeyler de vardır. Bunlar ulus için bir *sine qua non* oluşturur: belleksiz kimlik olamaz, mitsiz ortak amaç olamaz; kimlik, amaç ya da kader, ulus kavramının zaruri öğeleridir. Ancak, bu, etnik topluluk kavramı için de geçerlidir; etnik topluluğun da kimlik ve kadere, dolayısıyla mit ve anılara sahip olması gerekmektedir (Smith, 2002: 22). Modern olarak görülen milletlerin varlığının aslında çok derin tarihsel köklere sahip olduğu görülmektedir. Milletlerin varlığı da büyük ölçüde tarih ile mümkün olabilmektedir. Gerek etnik grup gerekse millet olsun sosyal grup kimliğinin kazanılmasında tarih ve kollektif bellek zorunlu koşuldur.

Tosh da büyük grup bilincinin kazanılmasında tarih bilincine özel vurgu yapar. Ona göre, "Büyük bir toplumsal grubu birleştiren en güçlü bağlardan biri, üyelerinin ortak tarih bilincidir. Bu bilinç olmaksızın insanlar, geniş soyutlamalara bağlılık göstermeleri yolundaki talepleri kolay kolay kabul edemezler. Modern tarihte grupla özdeşleşme süreçlerinin en güçlüsü olan ulus bilincini düşündüğümüzde, bunun geçerliliği çok daha belirginleşir" (Tosh 1997: 5). Bu çerçevede her milletin etnik bir kökeni yani köklü bir geçmişi olmadığı için modern anlamda millet inşasına girişilmiştir. Avrupa dışında, ulusal bilinci şekillendirmede kullanılacak malzemeler genellikle daha az ümit vericiyse de, ulusal bir geçmiş yaratma konusundaki politik ihtiyaç daha büyük olmuştur. ABD bunun tipik bir örneğini teşkil etmektedir. Devrim öncesinde Amerikan kolonilerinde yaşayanlar Britanya tarihini kendi tarihleri olarak benimsemişlerdi. Daha sonra 1820'lerde Massachussetts'te ve başka yerlerde yayınlanan ders kitapları ile ulusal Amerikan tarihi yazılmaya başlandı (Tosh 1997: 6). Ulusal tarihin yazılmaya başlanması ile bir Amerikan milli kimliği tecessüm etmiş ve millet oluşumu büyük bir aşama kaydetmiştir. Tarih çok farklı etnik, dini, ırkî, kültürel farklılığa mensup Amerikan toplumunu bir grup kimliği çerçevesinde birleştirmiş ve siyasal bir kimlik kazandırmıştır.

"Bir halka ya da bir ulusa ortak bir geçmiş kazandırmak ve bu uzak geçmişin içinde bir kolektif kimlik biçimlendirmek, tarihin toplumsal işlevlerinin belki de en eskisi ve en süreklisidir" (Florescano 2001: 61). Tarihin toplumsal işlevi aynı zamanda siyasal olana da bir göndermede bulunur. Tarihin siyasal ideolojiler bağlamında özellikle bir siyasal erk olarak devlet kuramı ile birlikte anılması normal bir ilişki biçimidir. Ahonen'in vurguladığı gibi, tekil tarihsel sunuş biçimleri, anlatılar bağlamında kurgulanır. Bununla birlikte, arzu edilen siyasal eylem için gerekli kolektif bir tarihsel kimliği yaratmak amacıyla, iktidarda bulunanlar tarafından da yönlendirilebilir. Bununla birlikte, tarihsel sunuş biçimlerinin insan zihinlerine yerleşmesi çok zor değildir. Oturmuş bir yapı kazanınca, sosyal eylemin meşru dayanağı işlevini görürler (Ahonen, 1999: 59). Sosyal eylemin meşruiyet dayanağını teşkil etmesi yanında tarihin bir başka siyasi işlevi de Galerano'nun dikkat çektiği gibi "bir toplumun ayırıcı özelliklerinin ve toplumsal kimliğinin şekillenmesi ve diğerlerinden ayırt edilmesi için belleği ve unutmayı düzenlemek; geçmiş sayesinde gelecek için bir öngörü oluşturmaktır" (Gallerano 2001: 119).

Tarih bir ulus için neden bu kadar önemli sayılıyordu? Avrupa ulusal tarihi üzerine yakın dönemdeki karşılaştırmalı bir makalesinde Miroslav Hroch bu soruya cevap mahiyetindeki dört duruma işaret etmektedir (Stugu, 1999: 120):

1. Tarih bireyin ulusla özdeşleşmesini ve ulusun başka karşılaştırılabilir birimlerden ayrı tutarlı bir birim olarak kavranmasını güçlendirdi.

2. Tarih ulusun varlığını meşrulaştırdı. Bir tarihe sahip olmak, kişinin ulusal varlığını ortaya koymasını ve ulusun kaçınılmaz bir gelişmenin ürünü olarak görülmesini mümkün kıldı.

3. Tarih insanların ölümlü bireyler olmalarının ötesinde bir varoluş duygusu hissetmelerini sağladı. Geçmişten gelen süreklilik bir kişiye atalarıyla bütünlük duygusunu yaşatmakla kalmıyor, aynı zamanda sürüp giden bir gelecek vaadini de taşıyordu.

4. Tarih ortak ulusal değerlere, yani kolektif bir değer sistemine ilişkin bilinci yaratmada temel işlevini gördü. Tarihin yardımıyla olumlu ve olumsuz davranış modelleri oluşturuldu, geleceğe dönük düşler ve beklentiler geçmişe yansıtıldı.

Tarih, siyasal bir savaş meydanıdır. Otoriteye başkaldıranlar da, bu başkaldırıyı boğmaya çalışanlar da, tarihin desteğini yanlarına almaya çalışırlar (Tosh 1997: 11). Millî devletlerin inşasında tarihin kullanımı ve tarihçinin rolü konusu, diğer bir ifadeyle "milliyetçi tarihçilik" meselesi, gerek tarih biliminin gerekse milliyetçilik çalışmalarının gündeminde kritik öneme sahip olagelmiştir. Gerçekten de, konuya salt akademik-bilimsel esaslar dâhilinde yaklaşma iddiasındaki tarihçilerin yanında; milliyetçilik teorisi ve tarihine dair araştırmalarda da bu tartışma konusunun izleri derindir. Bilhassa anti milliyetçi perspektifin belirleyici olduğu çalışmalarda, millî kimliği ve milleti, yaratıcılık rolünü tarihçinin üstlendiği, seçilmiş tarihsel olgulara dayalı bir tasarım olarak tarif etme eğilimi çok güçlüdür (Öz, 2005).

Milli kimlik ve tarihe yöneltilen ve ciddi bir medya desteğini de arkasına alan tarihçilik dalgası karşısında, neoliberal küreselleşmenin millî devlet ve kimlik karşıtı klişe argümanlarına tarihsel çalışmalarla lojistik destek sağlayan bir entelektüellik anlayışı, tarihçilik tartışmasını, akademik alanın dışına zaten kendiliğinden taşımış olmaktadır. Millî tarih çalışmalarına yönelik keskin önyargılarla birlikte, mikro kimlik tarihçiliğinin de ödüllendirilmesi, meselenin stratejik ve ideolojik boyutunu ortaya koymaktadır (Öz, 2005).

4. Tarihin Kötüye Kullanımı: Türk Kimliği Karşıtlığı

Türk kültür kodlarına ve siyasal varlığına yönelik gizli veya açık ötekileştirme çabaları sosyo-politik ve kültürel boyutları ile disiplinler arası bir yaklaşımla çözümlenmesi gereken bir sorun alanıdır. Bu noktada Türk kimliği karşıtlığını[5] bir düşünme biçimi haline getirmiş olan farklı ideolojik zihniyet yapılarına mensup aydınlar odağında eleştirimi geliştiriyorum. Aydınlar, entelektüeller bir toplumda, tarih boyunca, önemli bir sosyal tabakasını oluşturmuşlardır. Osmanlı ve Selçuklu örneklerinde de görüldüğü gibi Türk toplum yapısının bir unsuru olarak aydın zümre sınıfsal, ekonomik, kültürel, etnik açıdan türdeş değil heterojen bir özellik gösterir. Buna bağlı olarak Türk Devletlerinde gayr-i Türk unsurların yönetim alanındaki baskınlığı, olumsuz bir yargı olarak değil bir durum tespiti olarak vurgulanmalıdır.

Türk kimliğinin siyasal kimlik formunda belirleyici bir şekilde yer aldığı Türkiye Cumhuriyeti'nde Türk kimliğinin işlevselliği ve kapsayıcılığı oranında karşıtlığının da çeşitlendiği gözlenmektedir. Türk kimliği karşıtı aydınların konumlandığı toplumsal yaşam alanında Türk kimliğini paylaşan toplum olması üzerinde durulması gereken bir başka sorunsaldır. Türk aydınlarının önemli bir niteliği ideolojik kabullerindeki katılıktır. Toplumsal olaylar, olgular, sorunlar karşısında takınılan tavır ve belirlenen konumun meşrulaştırılması "evrensel nitelikli" kabul edilen kavramların kullanımı üzerinden sağlanmaktadır. Konumuz bağlamında "tarihle yüzleşmek", "barışçıl tarih", "evrensel tarih" gibi kavramlar üzerinden oluşturulan Türk kimliğinin omurgası olarak milli tarihe yönelik saldırılar dikkat çekmektedir. Bu cümledeki "saldırılar" ifadesi bir olguyu ifade etmek için bilinçli şekilde seçilmiştir. Çünkü sorun akademik ve demokratik bir tartışma, müzakere eylemini aşmakta ve yıkıcı, zarar verici bir mahiyet kazanmaktadır. Millî tarih merkezli tartışmalarda sergilenen akademik ve medyatik muhalefetin, "geçmişe saplanıp kalmama propagandası"nı aşarak teslimiyetçi tarih bilinci ve ideolojisi inşa etmeye yöneldiği, dolayısıyla yeni bir kimlik tanzim etme projesine dönüştüğü görülmektedir (Öz, 2005).

Tarihin milli kimliğin oluşumunda ana belirleyici dinamik olduğu yukarıda da belirtildi. Milli kimliği oluşturucu unsurlar aynı zamanda olumlu bir işlev yüklenen "ötekinin" varlığına ve politik

---

[5] **"Türkiye'li Aydın", dini Türk'e duyduğu kin olan bir "alien", bir "monster"dir, diyen Durmuş Hocaoğlu "Türkiyeli Aydının" Türk'e olan bakış açısını ve kendini nasıl Türk karşıtlığında konumladığını şöyle izah etmektedir. "** 'Türkiye'li Aydın', ihânete müheyyâdır; siyâsetin ifsâdı idi, sermâye idi vesâire, bütün bunlar zâittir o'nun ihâneti için, yâni onlar olmasa da bu mel'aneti işleyecektir; çünki, o'nun derdi Türk'ün varlığıdır; o, Türk'e tahammül edemediği için ihânet etmektedir; o, komünist olur, komünist olmak için değil, komünizm ölür liboş olur, liberal olmak istediğinden değil; küreselci olur, küreselci olmak için değil; Kürd'ü sevmez kürtçü olur, Alevî'yi sevmez, alevîci olur, Ermeni'yi sevmez ermenici olur; AB o'nu ilgilendirmez, AB'ci olur; bir ve yalnız tek sebeple: O, Türk'e mazarratı dokunacak olan ne varsa bit gibi or'da biter. O'nun hiçbir yüksek ideali, hiçbir şeye sevgisi yoktur, hiçbir şeye sadâkat duymaz, o'nu ayakta ve diri tutan tek şey, sevdikleri değil, sâdece ve yalnız Türk'e olan dinmez nefreti, zift gibi, yapışkan, kap-kara kinidir" (Hocaoğlu, 2009).

psikolojideki "ulusal yas" olgusuna dayanır. Yani bir toplumun yaşadığı katliamların, sürgünlerin, göçlerin, savaşların yarattığı dayanışma duygusunun kullanılması gerekir.[6] Bu bağlamda Türklerde tarihin milli kimliği pekiştirici bir unsur olarak söz konusu katliamların, işgallerin, göçlerin belirleyici bir rol oynamadığı gözlemlenebilmektedir. Balkan savaşlarında milyonlarca insanın sadece Türk kimliğinden dolayı katledilmesi, sürülmesi, göçe zorlanması ve Balkanların demografik yapısının tamamen dönüşmesine rağmen Türkiye'de ne tarihyazımında ve ne de akademik alanda ilgi görmediği açıktır. Ne Balkan felaketinin ve ne de Anadolu'da Yunan ve Ermenilerin gerçekleştirdiği Türk soykırımı Türk tarih bilincinde işlevseldir. Modern Türk kimliğinin inşasında öteki, farklı ideolojik duruşlara göre Osmanlı ve Cumhuriyet dönemleri ile karşılamıştır. Milli Türk kimliğindeki tarihsizlik olgusu bugünkü siyasi, kültürel ve düşünsel alandaki özgünlüğün yakalanamamasının da nedenini oluşturmaktadır. Batılı anlamda bir "ötekinin eksikliği" yani "Ötekisizlik" olgusu, Türklerin kültürel kodlarında mevcut bir davranış biçimidir. Bildirimizdeki tezimizi destekleyen ve pekiştiren argümanlar rastgele gündelik basın yayın organlarından ve siyaset dünyasından seçilmiştir. Böylece Türk kimliği karşıtlığının tarih bağlamında somut olarak göstermek için yoğun bir mesai sarf edilmediğine dikkat çekilmek istenmiştir. Ayrıca belirtelim ki, tezimizi destekleyen akademik metinler/veriler hem gündelik basında ve akademik/popüler dergilerde hem de akademik araştırma metinlerinde bolca bulunmaktadır. Biz sorunu bir metin sorunu değil zihniyet sorunu olarak gördüğümüz için kolayca ulaşılabilecek metinler üzerinden argümanlar gösterilmiştir. Tarih üzerinden geliştirilen Türk kimliği karşıtlığının bir başka boyutu da "nefret suçuna"[7] girmiş olmasına rağmen bu başka bir bildirinin konusu olabilecek niteliktedir.

Halil İnalcık, tarihyazımında somutlaşan Türk karşıtlığını gözlemlemiş ve uyarmıştır. İnalcık'a göre, "Objektif tarih yapmak lazım. Maalesef iki kampa mensup olanlar tarihi kendilerine göre temsil ediyorlar. Bir de içimizde etnik ayrımcılar ortaya çıktı. Bunların bazıları açıkça Türklüğe karşı Türk Milletine, kültürüne karşı cephe almışlar. Siyaset bakımından, etnik bakımdan ayrımcı olanların kasıtlı olarak tarihimizi bozduklarına inanıyorum" demektedir (İnalcık, 2008: 449). Türk kimliği karşıtlığının tezahür ettiği tarih konuları Ermeni soykırımı iddiaları, İttihat Terakki Teşkilatı, Dersim İsyanı gibi temalar başta olmak üzere Cumhuriyetin ilk dönemi yani kuruluş aşamasını temsil eden olay ve süreçlerdir.[8]

---

[6] Ermeni Soykırımı iddiaları üzerine çalışan ve bu tezi savunan aydınların acının milli kimliğin inşasındaki rolüne şöyle değiniyor: "Ermeni tarafı için paylaşılan acılar ve hatıralar Ermeni kimliğinin kurulmasında önemli bir rol üstleniyor. Dağılmış Ermeniler kolektif enerjilerini yeni bir diaspora altyapısı kurmak için harcıyorlar. Soykırımın travması içselleştiriliyor. Korku ve güvensizlik hüküm sürüyor. Yıllar boyunca unutuş ve hafıza arasındaki savaş mağdurların hatırlayışlarında belirginleşiyor." (Kamiloğlu, 2014)

[7] Post-modern zamanların yeni değer ve ölçüt kabul edilen ve bireyi kollektivitenin içinde eriten kimlikleri, yeni çatışma ve yok etme sorunlarının çözümlenmesinde yeni kavramsal araçlar ve çerçeveler sunmaktadır. Bu kavramlardan biri de "Nefret Suçları"dır. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'na göre nefret suçu: "*Mağdurun, mülkün ya da işlenen bir suçun hedefinin, gerçek veya hissedilen ırk, ulusal ya da etnik köken, dil, renk, din, cinsiyet, yaş, zihinsel ya da fiziksel engellilik, cinsel yönelim veya diğer benzer faktörlere dayalı olarak benzer özellikler taşıyan bir grupla gerçek ya da öyle algılanan bağı, bağlılığı, aidiyeti, desteği ya da üyeliği nedeniyle seçildiği, kişilere veya mala karşı suçları da kapsayacak şekilde işlenen her türlü suçtur.*" Nefret suçlarının niteliği, biçimi, yöntemleri ve edimcinin bilişsel dünyasının çözümlenmesi bu suçla mücadelede önem arz etmektedir. "Nefret suçlarının özelliklerini iyi kavramak, bu suçlara karşı verilecek mücadele açısından son derece önemlidir. Bir nefret suçu şu unsurları kapsar: Ceza hukukuna göre işlenmiş olan bir suçun mevcut olması ve failin, suçu bir önyargı/nefret saikiyle gerçekleştirmiş olması. Dolayısıyla fail, kurbanını kurbanın belirli bir gruba üyeliği ya da bunun böyle algılanmış olması nedeniyle seçmektedir. Aynı şekilde şayet suç oluşturan fiil bir mülke yönelik gerçekleşmişse, söz konusu mülk, bir grup ile olan bağıntısı nedeniyle seçilmiştir. Bunlar ibadet yerleri, cemaatin veya grubun buluşma alanları, araçlar ya da konutlar olabilir." (Ulusal Basında Nefret Suçları, 2010: 6-7)

[8] Tarihin kötüye kullanılmasına güncel örnekler aşağıda verilmiştir. Bu örnekler rastgele seçilmişlerdir. Böyle bir yöntemin seçilmesinin sebebi de Türk kimliği karşıtlığının yaygınlığını ve aleladeliğini göstermek içindir. Bkz: -Altan, Ahmet, (2011), **"Askerî cumhuriyet"**, Taraf, 01.06.2011 ;
-"**Şener: "İstiklal Savaşı Olmadı**"" , http://www.haberiniz.com/yazilar/haber44316-AKP_Milletvekili_Ihsan_SenerIstiklal_Savasi_Olmadi.html (29 Kasım 2011)

Sonuç

Milli tarih yaklaşımı, "tarih" kelimesinin başına rastgele "milli" kelimesinin getirilmesiyle oluşturulmuş bir terkip değildir. Bir toplumsal form, siyasi yapı, devlet modeli, bir düşünme biçiminin ana anlam kaynağıdır. Milli tarih paradigması, modern bir gelişimdir ve büyük ölçüde modern milli devletle birlikte ortaya çıkmıştır. Milli tarih "millet" ve "milli devlet/ulus-devlet" modelinin tarih yorumudur. Başka bir deyişle, milli tarih, milli kimliğin ve bu kimliğin siyasi tezahürü olarak "milli devlet" ve "millet" formunun anlam matriksidir. Bu unsurlar arasında birbirlerinin sürekliğinin sağlanmasında zorunlu bir ilişki mevcuttur. Herhangi birinin işlevsizliği veya yokluğu söz konusu bu bütüncül yapının bozulması anlamına gelir.

Türkiye'de milli tarih paradigmasının eğitim ve entelektüel alanda işlevsizleşmesi Türk kimliğinin işlev ve etki alanının yok edilmesi anlamına gelir. Yok edilmesinden sonraki süreçte öngörülen tarih formu tasavvur edilen toplum ve devlet modelinin paralelinde bir tarih yazımı geliştirilir. Yani bugün öngörülen çok-etnikli, çok-kültürlü, çok-dinli Yeni Türkiye tasavvurunu göz önünde bulundurduğumuzda milli kimliğin yerine etnik, dini, mezhepsel kimliklerin ikamesinin tasavvuru söz konusudur. "Yeni Türkiye" şeklinde tanımlanan yeni devlet modelinde Türk kimliğinin yerine etnik, mezhepsel temelde yeni bir siyasi model öngörülmektedir. Tarih de bu yeni siyasal yapılanma doğrultunda yeniden inşa edilmektedir. Buna bağlı olarak da milli kimliğin tarih yaklaşımdaki kahramanlar hain, hainler ise kahraman olarak yerlerini almaktadır. Bu yeni bir "anlam"ın, toplumun, devletin inşası anlamına gelmektedir.

Sistematik olarak yürütülen Atatürk ve Cumhuriyet karşıtlığı temelinde kendilerini kurgulayan ve Dersim isyanı, Şeyh Said isyanı, Ermeni tehciri, Rum mübadelesi, Çanakkale, istiklal mahkemeleri, Milli mücadele, gibi temalar üzerinden Türk kimliğinin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin simgesel unsurlarını olumsuzlama ve değersizleştirme gayretleri göze çarpmaktadır. "Resmi tarihle hesaplaşma" adına spekülatif bir nitelik taşıyan ve ideolojik bile sayılamayacak tamamen iktidarın politik kaygıları doğrultusunda bir tarih yazımı ideolojik mücadelenin bir aracı haline gelmiştir. Modern toplumsal formasyon olarak Milletin varoluşunu mümkün kılan tarih tasavvurundaki milli bütünsellik parçalanmakta, milli tarih bilincini zayıflatıcı şüpheler yaratılmakta ve değerler değersizleştirilmektedir. Sonuç olarak modern bir milli devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ve modern Türk milleti olgusunun bilişsel evrendeki parçalanma süreci yeni bir toplum ve devlet tasavvuruna yol açar. Tarih ve tarihçilik üzerinden yürütülen mücadelenin bir başka boyutu daha vardır. Neoliberal küreselleşme önünde potansiyel sorun alanı olarak görünen millî devlet ve kültür engelinin ortadan kaldırılmasında, tarihin ve tarihçiliğin kullanılması, sadece entelektüel değil, aynı zamanda kültürel bir yöntemi ifade etmektedir. (Öz, 2005)

Kaynakça

Ahonen, Sirkka, (1999), "**Komünizm Sonrası Tarih Müfredatı: Estonya ve Doğu Almanya Örnekleri**", *Tarihin Kötüye Kullanımı* içinde (Tarihi Kötüye Kullanma Biçimleriyle Yüzleşmek) Sempozyumu Oslo, Norveç/ 28-30 Haziran 1999, Çeviri: Nurettin Elhüseyni, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Akça, Gürsoy – İnce, Yunus, (2015), Klasik Osmanlı Çağında Tarih, Meşruiyet ve Rüya, Palet Yayınları, Konya.

- Bayramoğlu, Ali, (19 Eylül 2014), "**Türkiye özür dilemeye hazır değil**", http://repairfuture.net/index.php/tr/oezur-uzlasma-diyalog-turkiye-den-bakis/turkiye-oezur-dilemeye-hazir-degil
- Lezgîn, Roşan, (2015), "**Yüz Yıllık Ah" hepimizin ahıdır hâlâ!,** 04.09.2015, http://www.ilkehaber.com/yazi/yuz-yillik-ah-hepimizin-ahidir-hala-14196.htm
- Mahcupyan, Etyen, (2009), "**Ermeniler, Türkler ve kendimiz**", *Zaman*, 13 Ocak 2009.
- Uçum, Mehmet, (2015), "'**Şimdi ortaya çıkan ihtiyaç Öcalan ile siyasi ilişki yürütme ihtiyacıdır',**" 24 Ağustos 2015 Balçiçek İlter / Gazete Habertürk http://www.haberturk.com/gundem/haber/1119368-simdi-ortaya-cikan-ihtiyac-ocalan-ile-siyasi-iliski-yurutme-ihtiyacidir

Akça, Gürsoy, (2005), "Postmodernite Ve Ulus Devlet", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7 : Sayı 2 , (s: 232-257)

Altan, Ahmet, (2011), **"Askerî cumhuriyet"**, Taraf, 01.06.2011

Batur, D.Ahsen, (2011), Kürdoloji Yalanları, Selenge Yayınları, İstanbul.

Bayramoğlu, Ali, (19 Eylül 2014), "Türkiye özür dilemeye hazır değil", http://repairfuture.net/index.php/tr/oezur-uzlasma-diyalog-turkiye-den-bakis/turkiye-oezur-dilemeye-hazir-degil

Bédarida, François 2001. "Tarihsel Pratik ve Sorumluluk", T*arihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, Der. François Bédarida, Çev. Ali Tartanoğlu ve Suavi Aydın, İmge kitabevi Yayınları,Ankara. ss. 9-15.

Bıçak, Ayhan, (2004), Tarih Düşüncesi 1: Tarih Düşüncesinin Oluşumu, Dergah Yayınları, İstanbul.

Bloch, Marc 2005. *Feodal Toplum,* Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Doğu Batı Yayınları, Ankara.

Bloch, Marc 2005. *Feodal Toplum,* Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Doğu Batı Yayınları, Ankara.

Bozarslan, Hamit, (2016), "Türkiye: Yüz yıllık bir tarih çöküyor", http://repairfuture.net/index.php/tr/kimligi-tuerkiye-den-bak-s/turkiye-yuz-yillik-bir-tarih-coekuyor, 02 Şubat 2016

Braudel, Fernand 1992. Tarih Üzerine Yazılar, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Carr, E.H. ve Fontana, J. 1992. Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık, Almanca'dan Çev. Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Carr, Edward Hallet, (2009), *Tarih Nedir?,* (Çev. Misket Gizem Gürtürk), İletişim Yayınları, 11. Baskı, İstanbul.

Collingwood, R. G. 2005. Tarihin İlkeleri ve Tarih Felsefesi Üzerine Başka Yazılar, Çev. Ahmet Hamdi Aydoğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Çetin, A., (2014), Tarih Meleği Nereye Koşuyor? Tarihnâme: Ttarihin Yeniden Üretilmesini Düşünmek, Lotus, Ankara.

Dinçer, K. (2011). "Tarihte Açıklama ve Anlama", *Türkiye 'de Tarih Yazımı*, Ed. Vahdettin Engin-Ahmet Şimşek, Yeditepe Yayınları, İstanbul. ss. 257-269.

Dinçer, K. (2011). "Tarihte Açıklama ve Anlama", *Türkiye 'de Tarih Yazımı*, Ed. Vahdettin Engin-Ahmet Şimşek, Yeditepe Yayınları, İstanbul. ss. 257-269.

Evans, Richard J. 1999. *Tarihin Savunusu*, Çev. Uygur Kocabaşoğlu, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Florescano, Enrique 2001. "Tarihin Toplumsal İşlevi", T*arihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, Der. François Bédarida, Çev. Ali Tartanoğlu ve Suavi Aydın, İmge kitabevi Yayınları,Ankara. ss. 59-69.

Gallerano, Nicola 2001. "Tarih ve Tarihin Kamusal Kullanımı", T*arihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, Der. François Bédarida, Çev. Ali Tartanoğlu ve Suavi Aydın, İmge kitabevi Yayınları,Ankara. ss. 111-131.

Gurevich, Aaron 2001. "Tarihçinin Çifte sorumluluğu", T*arihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, Der. François Bédarida, Çev. Ali Tartanoğlu ve Suavi Aydın, İmge kitabevi Yayınları,Ankara. ss. 89-110.

Halil İnalcık ile Söyleşi, Çankırı Araştırmaları Dergisi, yıl 3, sayı 3, KASIM 2008, s. 449

Hobsbawm, E.J. (2001). "Evrensel Arayış ile Kimlik arayışı Arasında Tarihçi", T*arihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, Der. François Bédarida, Çev. Ali Tartanoğlu ve Suavi Aydın, İmge kitabevi Yayınları,Ankara. ss. 71-87.

Hobsbawm, Eric J. (2009). Tarih Üzerine, Çev. Osman Akınhay, Agora Kitaplığı, İstanbul.

Hocaoğlu, Durmuş, (09.01.2009) "Türkiye'li Aydının Dini, Türk'e Olan Kinidir", http://www.durmushocaoglu.com/dh/yazi.asp?yid=5507376.

Hocaoğlu, Durmuş., "Orada Öylece Duran" Tarih., Bilgi ve Düşünce., Yıl: 1, Sayı: 4., Ocak 2003., İstanbul., s.82-87

Iggers, George G (2000). Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarihyazımı, Çev. Gül Çağalı Güven, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Jenkins, Keith (1997). Tarihi Yeniden Düşünmek, Çev. Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

Kamiloğlu, Roza, (2014), "Kolektif Suçluluk ve Ermeni Soykırımı Üzerine Sosyal Psikolojik Bir Analiz: Suçlu Olan Kim: Hepimiz Suçlu Muyuz?", http://www.birikimdergisi.com/guncel/kolektif-sucluluk-ve-ermeni-soykirimi-uzerine-sosyal-psikolojik-bir-analiz-suclu-olan-kim, 14.04.2014

Kracauer, Segfrier (2014). Tarih Sondan Bir Önceki Şeyler, Çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul.

Lezgîn, Roşan, (2015), "Yüz Yıllık Ah" hepimizin ahıdır hâlâ!, 04.09.2015, http://www.ilkehaber.com/yazi/yuz-yillik-ah-hepimizin-ahidir-hala-14196.htm

Mahcupyan, Etyen, (2009), "**Ermeniler, Türkler ve kendimiz**", *Zaman*, 13 Ocak 2009.

Öz, Esat, (2015), "Batı Emperyalizminin Hizmetindeki Tarih/çilik: Sevr Ve Soykırım Tartışmalarında Stratejik Ve İdeolojik Boyut", http://www.esatoz.com/esat/default.asp?dizayn=13&r=61(30.06.2015)

Özlem, Doğan, (2002). Kavramlar Ve Tarihi-1. İstanbul: inkılap

Ranciére, Jacques (2011). Tarihin Adları, Çev. Cemal Yardımcı, Metis Yayınları, İstanbul.

Ricoeur, Paul (2001). "Tarih ve Retorik", T*arihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, Der. François Bédarida, Çev. Ali Tartanoğlu ve Suavi Aydın, İmge kitabevi Yayınları,Ankara. ss. 17-39.

Rothacker, Erich (1995). Tarihselcilik Sorunu, Çev. Doğan Özlem, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Searle, John R., (2006), Zihin Dil ve Toplum, Gerçek Dünyada Felsefe, Litera, İstanbul.

Smith, Anthony D., (2002), Ulusların Etnik Kökeni, (Çev.: Sonay Bayramoğlu, Hülya Kendir), Dost Kitapevi, Ankara,.

Southgate, Beverley (2012). Tarih: Ne ve Neden, Çev. Çağdaş Dizdar vd., Phoenix Yayınları, Ankara.

Stugu, Ola Svein, (1999), "**Norveç'te Tarih ve Ulusal Kimlik**", *Tarihin Kötüye Kullanımı* içinde (Tarihi Kötüye Kullanma Biçimleriyle Yüzleşmek) Sempozyumu Oslo, Norveç/ 28-30 Haziran 1999, Çeviri: Nurettin Elhüseyni, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, s. 120

Tekeli, İlhan (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

Tosh, John (1997). Tarihin Peşinde, Çev. Özden Arıkan, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Türkdoğan, O., (1995). Bilimsel Değerlendirme Ve Araştırma Metodolojisi. Ankara: MEB

Uçum, Mehmet, (2015), **"'Şimdi ortaya çıkan ihtiyaç Öcalan ile siyasi ilişki yürütme ihtiyacıdır',"** 24 Ağustos 2015 Balçiçek İlter / Gazete Habertürk http://www.haberturk.com/gundem/haber/1119368-simdi-ortaya-cikan-ihtiyac-ocalan-ile-siyasi-iliski-yurutme-ihtiyacidir

Ulusal Basında Nefret Suçları: 10 Yıl, 10 Örnek, (2010), Sosyal Değişim Derneği Yayınları, 2010, s. 6-7

Tarihi Sürecin Belirli Bir Kanuna Uygunluğu Konusu

Hacıyev Rövşen Sabir oğlu– PhD
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Felsefe Enstitüsü çalışanı

Özet

Makale insanlığın tarihi gelişiminin belirli bir kanuna uygun olmasına adanmıştır. Makalede insanlık (beşer) tarihine farklı bir yaklaşım gözden geçirilmekte. Tarihi sürecin şimdiye kadar kesin çözümü bulunamayan problemleri araştırılmakta. Yazarın Marksizme, aynı zamanda diğer sosyal gelişim kavramlarına alternatif olan ve tarihi sürecin bazı önemli olaylarına açıklık kazandıran yaklaşımı analiz edilmekte. Bu yaklaşım insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi varsayımında kendini bulmakta. Varsayımın ana hükümleri aşağıdakilerdir:

1. İnsanlık (yani neantrop) tek ruh veya kolektif akıl olarak oluştuğu günden entelektüel gelişim halinde;

2. Entelektüel gelişim immanent özellik taşımakta ve belirli düzende gerçekleşmekte;

3. Bu düzen insanlığın entelektüel gelişiminin yaşlara uygun dönemleştirilmesiyle belirlenir;

4. Yaşlara uygun dönemlere ayırma ontogenezde ve filogenezde gerçekleşen entelektüel gelişimin kıyaslamalı analizine dayanarak yürütülmekte;

5. Yazar tarafından yapılan araştırmalara dayanaraktan, insanlığın entelektüel gelişim sürecinde her üç bin yılda "1" yaş büyüdüğünü söyleyebiliriz.

Bu varsayım sayesinde küresel önem arz eden tarihi olayların açıklanmasına çalışılmakta.

Anahtar kelimeler: ontogenez, filogenez, tarihsel süreç, insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi

Hajiyev Rovshan Sabir – PhD. ANAS The Institute of Philosophy

About An Objective Law Of Historical Process

Abstract

The article studies an objective law of the historical development of mankind. One more view to the history of mankind is investigated in the article. Historical process of global problems that still far away from its unambiguous solution is looked through. The author's version that either is alternative to marxism and other social development concepts or shedding light on some important issues of historical process is explored. The author's version is a hypothesis about the age periodization of intellectual evolution of mankind. The main provisions of the hypothesis are the following:

1. Mankind (i.e. neoanthropines) develops intellectually as a spiritual unity or collective mind since its birth;

2. Intellectual development carries an immanent character and occurs with certain consistent regularities;

3. This regularity is defined on the basis of the hypothesis of the age periodization of intellectual evolution of human race;

4. The periodization is conducted on the basis of the comperative analysis of intellectual development which occurs in ontogenesis and phylogenesis;

5. The investigations conducted by the author afford ground for assertion that the mankind grows up "1" year in every three thousand years in the process of its intellectual development.

With this hypothesis, historical processes of global nature are explained.

Key words: ontogenesis, phylogenesis, historical process, age periodization of intellectual evolution of humanity

Giriş

İnsanlık, kendi entelektüel gelişiminin çağdaş ve uygar düzeyine ulaşmak için uzun ve çalkantılı bir yoldan geçmiştir. Uygar düzey dendiğinde sosyal evrimin öyle bir gelişim dönemi kastediliyor ki, artık insan özgürlüğü ilkesi sadece çeşitli devletlerin değil, genel uluslararası hukukun temel kanununa veya ilkesine dönüşür. Ortak insanlık kavramının oluşumu Avrupa'nın Aydınlanma döneminden (İ.Q.Hörder) başlıyor. Aydınlanma döneminden başlayarak Avrupa'nın birçok büyük düşünürü toplumsal gelişmenin genel kurallarını belirlemeye gayret etmiştir. Bu bağlantıda bazı idealist (Hegel) ve materyalist (marksizm) yönlü teoriler oluşturulmuştur. Belirtmek gerekiyor ki, sosyal evrimin belli kavramları, özellikle eski Sovyet coğrafyasında daha çok ünlü olan Marksizm öğretisi tarihi süreçte kademeli şekilde ortaya çıkan ve küresel nitelik arz eden olayların nedenlerini yeterince açıklayamıyor. Bu tür tarihi olaylara örnek olarak aşağıdakileri gösterebiliriz:

- hangi nedenle tarihsel gelişmenin mezolitik veya protoneolit aşamasının başlarında, yani yüz bin yılları kapsayan paleolit döneminde toplama ve avcılık faaliyeti ile uğraşan kişiler nispeten kısa zaman sürecinde bitki ve hayvanların domestikasyon olunmaları yönünde ilk adımlarını atmış, ortak yaşam tarzından bireysel faaliyete eğilim göstermiş, ok ve yayı keşfemiş ve genellikle yeni yaşam tarzına yönelmişler?;

- hangi nedenle neolit çağında önceleri avcılığa ve toplamcılığa ağırlık veren, daha çok göçe eğilimli olan topluluklar kısa zamanda yerleşik hayat tarzına geçmiş, hayvancılıkla meşgul olmuş ve sulamaya dayalı büyük tarım işletmeleri kurmayı başarmışlar, çömlekçiliği ve metalurjiyi keşfetmişler? [1, s.63];

- hangi nedenle ilk uygarlıklar döneminde ilk şahsiyetler, yani hükümdarlar ve yüce rahipler meydana gelmiş, yazı keşfedilmiş ve destanlar oluşturulmuş, toplumda iyerarşik yönetim sistemi kurulmuş ve insanlar bilimle uğraşmaya başlamışlar?;

- hangi nedenle "zaman oku" döneminde (K.Yaspers) ilk bilginler, peygamberler ve filozoflar meydana gelmiş, yani tarihte ilk defa olarak özgür düşünce sahipleri kendi öğretilerini oluşturmuştur? Neden insanlık tabulardan uzaklaşmış ve mitololik dünya görüşünün sınırlarını geçmeyi başarmıştır?

Tarihi süreçte marheleli olarak küresel çapta önemli olaylar cereyan etmiştir ve bunun etkisi olarak insanların uzun süre devam eden monoton yaşam tarzında kısa süre içinde temel değişiklikler yaşanmıştır. Bu olayların hangi sebepten meydana gelmesi konusu ise şimdiye kadar detaylarıyla ele alınmamıştır. Daha açık söylersek, eski Sovyet coğrafyasına ait bölgelerde şimdi de ünlü olan Marksizm öğretisi yukarıdaki soruları net bir şekilde yanıtlayacak durumda değildir. Bunu kanıtlamak için ilk uygarlıklar döneminde yaşanan olayların Marksist bakış açısından yorumlanmasına bir kez daha deneyelim.

Marksizmde devletlerin teşekkül etme sebebi böyle açıqlanıyor ki, o dönemde (MÖ 4. binyılda) sulamaya dayalı tarım işletmeleri kurulmuş ve bunun sonucunda elde edilen fazla ürün toplumda sınıfsal tabakalaşmanın oluşmasını gerçekleştirmiştir. Böylece, ilk devletlerin ve hükümdarların meydana gelmesi mümkün olmuştur. Tarihi olayların bu şekildeki geleneksel yorumu ilk bakışta mantıklı gözüküyor. Fakat ilk devletlerin neden özellikle MÖ 4. binyıldan itibaren meydana gelmesi sorusu yukarıdaki yorumu çelişkili hale getiriyor. Hangi nedenle bu süreç önceki dönemlerde gerçekleşmemiştir? Bu soruların geleneksel cevabı daha önce büyük tarım işletmelerin olmamasına, bu nedenle fazla ürün elde edilmemesine ve sonuç olarak toplumda sosyal ve sınıfsal tabakalaşmanın gerçekleşmemesine dayanıyor. Fakat arkeolojik araştırmalar bu tür yorumu büyük kuşku altına alıyor. Artık uzmanlara bellidir ki, henüz MÖ 6. binyılda Ortadoğu'da büyük kentler mevcuttu (Hacılar, Çatal-Hüyük, Eridu vs.), buralarda tapınaklar inşa edilmiş, toplumda sosyal farklılaşma gerçekleşmiş ve kuşkusuz ki, fazla ürünün meydana gelmesi mümkün olmuştu. Fakat kuşku duyan okuyucuların dikkatini arkeolojik araştırmalar alanında kazanılmış pek yeni olguya çekmek isterdik.

Nitekim Suriye topraklarında bulunan ve Tel-Zeydan adlandırılan tepelikde 2008 yılında tespit edilen artefaktlar ilk devletlerin meydana gelmesi için gereken temel şartların varlığından haber veriyor. Fakat ilk devletler, bilindiği gibi, VI. binyılda değil, IV. binyıldan itibaren oluşmaya başlamıştır. Bu noktada somut arkeolojik verilere göz atalım: "ABD'nin Chicago Üniversitesi`nin Doğu Enstitüsü çalışanları ve onların Suriyeli meslektaşları bu arkeolojik buluntunun, Ubeyd kültürünün (MÖ yaklaşık 5300-4000 yılları arasında mevcut olmuştur) en önemli tarihe kadarki yerleşim yerlerinden birisi olmasına kuşku duymazlar. Artefaktlar bu kentin bakır üretimi ve çömlekçiliğin iyi geliştiği ticaret ve sanayi merkezi olduğunu kanıtlamaktadır. Bu verilere dayanarak burada artık sınıfsal toplumun oluştuğunu söyleyebiliriz. Nitekim imtiyaz sahiplerinin özel mülkiyete sahip olduklarını belirten taş mühürler tespit edilmiştir. Böylece, Ubeyd kültürü Ortadoğu'da sulamaya dayalı tarımın ve merkezleştirilmiş tapınak çiftliklerinin sık sık rastlandığı bir dönemdir. Bu dönemde ilk aşiret başkanları ortaya çıkmış, sosyal eşitsizlik oluşmuştur" [2]. İlginçtir ki, bu tür olguların varlığına rağmen, uzmanlar yukarıda belirtilen kentleri "protoşehir" (yani erken kent) gibi takdim ediyorlar ve hala MÖ VI. binyılda kurulan bu büyük kültürleri uygarlık veya devlet olarak kabul etmiyorlar, çünki o dönemde henüz yazı oluşmamış, ilk hükümdarlar ortaya çıkmamıştır. Ama niçin? Bu sorular yanıt bekliyor.

Belirtelim ki, tarihsel süreçte yaşanmış önemli küresel olayların açıklanması sadece yaygın bilinen felsefi veya sosyolojik kavramlar temelinde yapılmıyor. Bazı durumlarda bu olayların yaşanma sebepleri ekolojik, yani doğal faktörler aracılığıyla anlatılıyor. Nitekim birçok uzmanlar mezolitik dönemde yaşanan küresel değişimlerin nedenini çevresel faktörden hareketle ele alıyorlar. Örneğin, uzmanlar düşünüyorlar ki, pleystosenden holosene geçiş döneminde iklimde yaşanan sıcaklaşma nedeniyle iri hayvanlar (mamutlar vd.) kaybolmuş ve sonuçta, insanlar bireysel avcılıkla meşgul olma zaruretinden oku, yayı keşfetmiş ve yaşamlarında diğer köklü değişiklikler yapmaya eğilim göstermişler. Fakat arkeolojik kanıtlar bu açıklamalara da şüpheyle yaklaşmak için temel oluşturuyor. Nitekim mezolitik döneminde okun ve kemanın yayılmasına sadece küresel ısınmanın rastlanıldığı buzul çevresi topraklarda değil, flora ve faunanın değişmediği sıcak bölgelerde de (yani tropikal ve subtropikal bölgelerde) rastlıyoruz. Bununla ilgili bilgilere yay uçluklarının tespit edildiği mezolitik çağına ilişkin Hindistan'da [3, s.156] ve Güney Afrika'da [3, s.182] elde edilen arkeolojik kazılardan (bunlara taştan yapılan geometrik mikrolitler denir) ulaşıyoruz.

Fakat tarihsel süreçte yaşanan ve küresel önem arz eden olayların belli teoriler veya doğal etkenler temelinde verilen açıklamaları daha bir ciddi sorunun ortaya çıkması nedeniyle önemini kaybetmiş oluyor. Bahsettiğimiz tarihi olaylar yüz binyıllıkları kapsayan paleolit dönemine göre kısa zaman diliminde gerçekleşmiştir. Somut olarak, insan oğlunun, yani neoantropun yaklaşık 40 bin yıl önce meydana gelmesi kısa bir zaman diliminde (paleolit döneminin toplam süresi ekseninde) yaşandığı için uzmanlar, bu tarihi olayı üst Paleolit devrimi olarak değerlendirmişler [4]. Bu bağlamda ilk defa ünlü ingiliz arkeologu G.Child tarafından nitelendirilen neolitik devrimini de belirtmek gerekiyor. İlginçtir ki, neolitik çağda yaşanan devrimci olaylar sadece arkeologları veya paleoantropologları [5, s.164-165] değil, doğa bilimcilerini de [6] şaşırtmıştır. Belki tarihte yaşanan devrimci olayları diyalektiğin malum kuralı (niceliksel değişmelerin niteliksel dönüşümlere neden olması) temelinde açıklamak mümkündür. Fakat sıradaki soru bu girişimin de başarısız olacağından haber veriyor: tarihi süreçlerin eşzamanlı şekilde, dünyanın çeşitli bölgelerinde ve kademeli şekilde yaşanması hangi sebeple izah edilebilir? Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan ilkel insanların kendi aralarında yaşam tarzının köklü biçimde değiştirilmesi konusunda uzlaşmaya varması ve böylece diyalektiğin malum kuralının gerçekleştirilmesini sağlamaları tasavvur edilemez. Bu bağlamda malum bilimsel kaynaklara müracaat edelim: 1. Neoantropun (modern bilimsel terminolojide mensubu olduğumuz biyolojik tür hem de "Homo sapiens sapiens" adı ile tanınmaktadır) meydana gelmesi dünyanın farklı bölgelerinde, aynı zamanda yaklaşık 39 bin yıl önce olmuştur [7, s.34; 8, s.37;]; 2. Mezolitik dönemde domestikasyonun ilk belirtilerinin gözükmesi, okun ve kemanın meydana gelmesi dünyanın çeşitli bölgelerinde (Meksika'da, Tayland'da ve Ortadoğu'da MÖ X-IX. binyıllarda) eşzamanlı olmuştur [9,

s.159; 10, s.255;]; 3. Neolitik dönemde üretici ekonomiye geçiş (MÖ VII-VI. binyıllar) paralel şekilde, dünyanın farklı bölgelerinde ve birbirinden bağımsız olarak gerçekleşmiştir [3, s.263; 10, s.253-255; 11, s.115;]; 4. MÖ IV-III. binyıllarda ilk devletlerin meydana gelmesi eşzamanlı olarak, dünyanın çeşitli bölgelerinde (Mezopotamya'da, Eski Mısır'da, Eski Hindistan'da vs) bağımsız şekilde mümkün olmuştur [12, s.26; 13, s.332; 14, s.42-44;]; 5. Zaman oku döneminde (MÖ I. binyılda) ilk peygamberlerin ve filozofların meydana gelmesi paralel şekilde dünyanın farklı bölgelerinde yaşanmıştır [14, s.33]. Yukarıdaki örneklerde küresel olaylar arasındaki üç binyıllık fark belirgin şekilde dikkat çekiyor. İnsanlık tarihinde kendini göstermiş ve paralel şekilde tezahür etmiş (belki de önemine göre öncekilerden daha az yankı uyandırmış) olayların sayısını artırabiliriz (örn., üst Paleolit döneminde "paleolitik Venüs"ların yapılması, ilk uygarlıklar döneminde megalitik yapıların paralel şekilde meydana gelmesi vs.), ama örneklerin çoğaltılması karşımıza çıkan soruların cevaplandırılması açısından pek önem taşımaz. Mantıklı şekilde ortaya çıkan aşağıdaki soruyu bir daha belirtelim ve onun cevaplandırılmasına çaba gösterelim: Eşzamanlı biçimde ortaya çıkan ve kademeli şekilde tezahür eden önemli küresel tarihi olayların nedenleri nelerdir? Aslında şu sorunun ayrıntılı, bilimsel verilere dayanan cevabını uzun yıllar yaptığımız bilimsel araştırmalarda [15], uluslararası konferanslardaki konuşmalarımızda [16] ve 2013 yılında Atina şehrinde düzenlenmiş Filozofların XXIII. Dünya Kongresinde yaptığımız sunumda [17] vermeye çalıştık. Yaptığımız bilimsel faaliyete araştırmaların metodolojik yönleri de yansımıştır. Bu bağlamda belirtilen soruların cevaplandırılması açısından metodolojik önem taşıyan ve tarafımızdan ileri sürülen insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi tezinin temel maddelerinin bir kez daha ifade edilmesinin uygun olduğunu düşünüyoruz:

1. Neoantrop, yani insanlık tek ruh veya kolektif akıl olarak ortaya çıktığı günden şimdiye kadar entelektüel açıdan gelişmektedir;

2. Entelektüel gelişim immanent özellik taşımakta ve belirli bir kurala uygun yaşanmaktadır;

3. Bu kural insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi teziyle ilgilidir;

4. Yaş devirleştirilmesi bireyoluş (ontogenez) ve soyoluşta (filogenez) yaşanan entelektüel gelişmenin karşılaştırmalı analizi temelinde yapılıyor;

5. Araştırmalar gösteriyor ki, bireyoluşa uygun olarak soyoluşta neoantropun entelektüel gelişimi sürecinde doğal bir şekilde belli yaş dönemleri kendini göstermektedir;

6. Yazar tarafından yapılan araştırmalar şu sonucu ortaya koymaktadır ki, insanlık, entelektüel evrimi sürecinde her üç bin yılda "1" yaş büyümektedir [16, s.268];

Somut örnekler aracılığıyla yukarıda belirtilen tezleri savunalım. Öncelikle şunu vurgulamak gerekiyor ki, tarafımızdan ilk defa tez çalışmasında öne sürülen [18, s.118-138] insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi savından hareketle tarihte tezahür eden önemli küresel olayların eşzamanlılığını ve aşamalı şekilde yaşanmasını çelişkisiz şekilde izah edebiliriz. Şimdi ise ileri sürülen varsayım temelinde belirttiğimiz tarihi olayların yorumunu vermeye çalışalım. Somut olarak mezolitik dönemde yaşanan köklü değişikliklerin gerçekleşmesi nedenini insanlığın kendi entelektüel gelişiminde "9" yaşa ulaşması (eğer 9 rakamını ölçü birimine, yani üç bin yıla çarparsak 27 bin yıl sonucuna ulaşacağız; 39 bin yılından 27 bin yılı çıktığımızta 12 bin yılı, yani MÖ 10. binyılı belirlemiş olacağız) faktörü ile açıklayabiliriz. Nitekim bireyoluş sürecine bakıp J.Piaje`nin düşüncelerinden yola çıkarak söyleyebiliriz ki, 9 yaşındaki çocuklarda üç boyutlu mekan kavrayışının ve eşzamanlılık hissinin oluşması yeteneği kendini göstermektedir [19, s.199]. Soyoluşa göre beşer evladı, tarihi gelişiminin "9" yaşında mekanın "bu yerinden" ve zamanın "şimdiliğinden" kurtarabilmiş ve böylece yaşam biçiminde köklü değişiklikler yapmayı başarmıştır. Bir başka deyişle, soyoluşta mezolitik dönemin insanlarında yeni üç boyutlu statik mekan kavramının meydana gelmesiyle bireyler "güzergah mekan" (A.Lerua-Quran) hissinden kurtularak [3, s.510-511] bireysel avcılığa eğilim göstermişler. Öte yandan, bireyler şimdiki zamandan kurtularak geçmişe bakmayı becermiş ve atalar

kültü fenomenini üretmişler. Bu bağlantıda kolektif mezarlıkların özellikle mezolitik döneminden itibaren ortaya çıktığının rastlantı olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü geçmişi hatırlatmadan bunu başarmak hiç mümkün değildi. Diğer tarafdan, yabani bitkilerin belirli alanda ekilerek ne zamansa ürün vereceğini anlamak için insanlarda eşzamanlılık hissinin ve statik mekan kavrayışının meydana gelmesi gerekliydi.

Mezolitden üç bin yıl sonra ve neolitik devrimi olarak adlandırılan tarihsel dönemin olayları yaşanmaya başladı. Ontogenezle karşılaştırma zemininde tespit edebiliriz ki, insanlığın "10" yaşa ulaştığı bu çağında bazı insanlarda soyut (abstrakt) düşünmenin ilk belirtileri ortaya çıkmıştır [20, s.279]. Sonuçta, zamanla kolektif bilinçten kurtulma hesabına bireysel bilincin ve çıkarların ortaya çıkması için entelektüel zemin oluşmuştur. Başlayan bu süreç toplumda sosyal farkların meydana gelmesine yol açmıştır (önce aile ve kabile, sonra ise aşiret reislerinin, aksakallar konseyinin oluşumu). Üç boyutlu mekan kavramının tam olarak sağlanması ise sulamaya dayalı büyük tarım işletmelerinin meydana gelmesini mümkün kılmıştır. Fakat devletin ve yazının oluşması için bu entelektüel yetenekler henüz yeterli değildi. Bunun için refleksiya'nın (yansımanın) daha derin tezahürüne ihtiyaç vardı, yani bireyoluşa benzer olarak insanlığın "11" yaşının tamam olması gerekliydi [19, s.202]. Bu tarihi olay ise neolitden üç bin yıl sonra mümkün oldu. Böylece, işte ilk uygarlıklar döneminde kişilik faktörünün ortaya çıkması sonucunda hükümdarlar meydana geldi ve bu olay devletlerin oluşmasına neden oldu. Ayrıca yazının meydana gelmesi için refleksiya'nın, yani spekülatif düşüncenin oluşması gerekiyordu. Bu olay da MÖ 4. binyılın sonundan itibaren gerçekleşti. Bu bakımdan hiç de tesadüfi değildir ki, bilimlerin meydana gelmesi de bu tarihi döneme rastlıyor. Fakat yaşanan entelektüel değişimler sadece birkaç önemli kişiliklerin ortaya çıkması için yeterli olabilirdi. Kişilik unsurunun geniş şekilde tecelli etmesi için, başka deyişle insanlarda bağımsızlık bilincinin oluşması için entellektüel gelişmede "12" yaşın bitmesi, yani biçimsel mantığın tam olarak ortaya çıkması gerekiyordu. Bilindiği üzere, bireyoluşta bu yaş döneminde bireylerin artık tam olarak kişiselleşmesi gerçekleşiyor [21, s.779]. Ayrıca zaman oku döneminde, yani MÖ 1. binyılda insanlığın işte "12" yaşına ulaşması sonucunda ilk filozofların, peygamberlerin, yani kendi adına konuşabilen, toplumu tabulardan kurtarmayı başaran özgür düşünceli insanların tarih sahnesine çıkması mümkün olmuştur.

Böylece örneklerden anlaşılmaktadır ki, tarafımızdan ileri sürülen insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi savı, tarihsel süreçte tezahür etmiş küresel olayların ortaya çıkma nedenleriyle ilgili soruları açıklayacak niteliktedir. Bu sunumda belirtilen soruların cevaplandırılması ve araştırma sırasında somut bilimsel olgulara atıfta bulunulması tarihi olayların anlatımı bakımından insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesiyle ilgili tezin önemini kanıtlamaktadır. Araştırmamızda tarihsel sürece bir bakış gerçekleştirilmiş ve sosyal gelişimin ilgi uyandıran birçok önemli olayının yaşanma nedenleri açıklanmıştır. Önerdiğimiz hipotez insanlık tarihinin birçok gizemli noktasının idrakine fırsat vererek yaşanan tarihi olayların çelişkisiz izahına olanak sağlıyor, onların birbirinden bağımsız, paralel ve kademeli şekilde tecelli etmesini açıklıyor ve sonuç olarak Marksizme ve diğer tanınmış sosyal kalkınma kavramlarına bir alternatif oluşturuyor.

Kaynakça

1. Мунчаев Р.М. Культуры дописьменной Месопотамии // Наука и человечество, М., 1991, 400с.

2. Stein, Gill J. Excavations at Tell Zeidan, Syria // The Oriental Institute. News & Notes. 2009, no. 203, pp. 3-7. http://oi.uchicago.edu/sites/oi.uchicago.edu/files/uploads/shared/docs/nn203.pdf. (Access mode: 06.12.2014)

3. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины (под ред. академика Ю.В.Бромлея), М., Наука», 1986, 574с.

4. Вишняцкий Л.Б. Верхнепалеолитическая революция: география, хронология, причины // журнал «STRATUM plus», №1, 2000, с.245-272.

5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека, М., «Наука», 1987, 240с.

6. Пригожин И.Р. Сетевое общество // Социологические исследования, 2009, №1, с.24-28.

7. Вишняцкий Л.Б. Культурная динамика в середине позднего плейстоцена и переход к верхнему палеолиту. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук, Санкт-Петербург, 2006, 37с.

8. Всемирная история: в 6 т. Т.1., М., Ин-т. всеобщей истории РАН, 2011, 822с.

9. Борисковский П.И. Древний каменный век Южной и Юго-Восточной Азии, М., «Наука», 1972, 175с.

10. Кабо В.П. Первобытная доземледельческая община, М., «Наука», 1986, 304с.

11. Чеснов Я.В. Земледельческие культуры как этногенетический источник // Ранняя этническая история народов Восточной Азии, М., «Наука», 1977, 288с.

12. Оппенхейм А. Древняя Месопотамия, М., «Наука», 1990, 319с.

13. Токарев С.А. Религия в истории народов мира, М., «Политиздат», 1976, 575с.

14. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., «Республика», 1994, 527с.

15. Hacıyev R.S. Tarixi prosesin inkişaf dinamikası və ya qloballaşmaya aparan intellektual təkamül yolu, Bakı, "Xəzər Universiteti", 2015, 352s.

16. Гаджиев Р.С. К обоснованию гипотезы о возрастной периодизации интеллектуальной эволюции человечества // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии: материалы Международной научно-образовательной конференции, Казань, «Казанский университет», 2012, с.266-273.

17. Hajiyev R.S. On substantiation of hypothesis of age periodization in intellectual evolution of humanity // XXIII World congress of philosophy: Philosophy as Inquiry and way of life, University of Athens, School of philosophy, Athens 04-10 august 2013, Abstracts, 818p.

18. Гаджиев Р.С. Проблема смысла жизни, Баку, «Текнур», 2007, 158с.

19. Пиаже Ж. Избранные психологические труды, М., «Просвещение», 1969, 659с.

20. Психология. Словарь (Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского), М., «Политиздат», 1990, 494с.

21. Выгодский Л.С. Психология развития человека. М., Смысл», 2004, 1136с.

The translation of the References to English

1. Munchaev R. M. Cultures of preliterate Mesopotamia // Science and humanity, Moscow, 1991, 400p.

2. Stein, Gill J. Excavations at Tell Zeidan, Syria // The Oriental Institute. News & Notes. 2009, no. 203, pp. 3-7. http://oi.uchicago.edu/sites/oi.uchicago.edu/files/uploads/shared/docs/nn203.pdf. (Access mode: 06.12.2014)

3. History of primitive society. Epoch of primitive tribal community (Edited by academician Y. V. Bromley). Moscow: Science. 1986, 574p.

4. Vishnyatskiy L. B. Upperpalaeolithic revolution: geography, chronology, causes // «STRATUM plus» journal, №1, 2000, p.245-272.

5. Teilhard de Chardin P. The phenomenon of man, Moscow: Science. 1987, 240p.

6. Prigogine I. R. Network society // Sociological researches, 2009, №1, p. 24-28.

7. Vishnyatskiy L. B. Cultural Dynamics in the middle of the Late Pleistocene and the transition to the Upper Paleolithic. Abstract of dissertation for the competition of degree of Doctor of Historical Sciences, Saint-Petersburg, 2006, 37p.

8. World history: in 6 vol., Vol.1, Moscow, Institute of Universal History RSA, 2011, 822p.

9. Boriskovskiy P. J. Old Stone Age of South and Southeast Asia, Moscow: Science. 1972, 175p.

10. Kabo V. R. Primitive preagricultural community, Moscow: Science. 1986, 304p.

11. Chesnov I. V. Agricultural crops as an ethnogenetic source // Early ethnic history of the peoples of East Asia, Moscow: Science. 1977, 288p.

12. Oppenheim A. Ancient Mesopotamia, Moscow, 1990, 319p.

13. Tokarev S. A. Religion in the history of the peoples of the world, Moscow: Politizdat. 1976, 575p.

14. Jaspers K. The origin and goal of history, Moscow: Republic. 1994, 527p.

15. Hajiyev R.S. The dynamics of development of historical process and intellectual evolutional path leading to globalization, Baku, "Khazar University", 2015, 352p.

16. Hajiyev R.S. On substantiation of the hypothesis of age periodization in intellectual evolution of humanity // Multidimensionality and the integrity of the man in philosophy, science and religion: materials of International scientific-educational conference, Kazan: Kazan University. 2012, p.266-273.

18. Hajiyev R.S. Problem of the meaning of life, Baku: Teknur. 2007, 158p.

19. Piaget J. The chosen psychological works, Moscow, 1969, 659p.

20. Psychology. Vocabulary (Under the general edition of A. V. Petrovskogo and M. G. Yaroshevskogo), Moscow: Politizdat, 1990, 494p.

21. Vygotsky L. S. Psychology of human development, Moscow: 2004, 1136p.

Annales Okulunun Tarihyazımı İçerisindeki Yeri

Uğur SERÇE
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ugurserce@yahoo.com

Özet

Annales Okulu, tarihyazımı içerinde çok kritik bir yer teşkil etmektedir. Klasik tarihyazımının genel kabullerini sorgulayarak tarihçiliğe yeni bir bakış açısı getiren ve kendisinden sonra gelen çeşitli tarihsel yaklaşımlar üzerinde önemli etki yaratan Okul, ülkemizde maalesef hak ettiği ilgiyi görememektedir. Çalışmada tarih bilimine önemli katkıları olan Annales Okulu'nun ortaya çıkış koşulları ve temel ilkeleri ortaya konulmaktadır. Ayrıca, Annales Okulu'nun tarihçilikte yaratmış olduğu etkiyi daha net bir biçimde görebilmek için, tarihyazımına 19. yüzyılda hakim olan Rankeci tarihçiliğe dair de bilgi verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Annales Okulu, tarih yazımı, Rankeci tarihçilik

The Position of The Annales School in Historiography

Abstract

The Annales School constitutes a critical place in history writing. The School which has interrogated the basic approaches of classical historicism and created a significant impact on the subsequent historical approaches, unfortunately is not getting the attention it deserves in our country. In the study, the emergence conditions and main principles of the Annales School, which has important contributions to the science of history, are presented. Besides, in order to see the effects of the Annales School on historiography transparently, some information is given about the Rankean historiography which was dominant in history writing during the 19th century.

Keywords: The Annales School, history writing, Rankean historiography

Giriş

Tarihyazımı gibi önemli bir mesele üzerine yeterince eğilinmemiş olması ülkemiz tarihçiliği açısından düşündürücü bir durumdur. Bilimin pek çok alanında olduğu gibi tarihçilikte de takip edilen metodoloji, varılan sonuçlar bakımından çok büyük önem taşır. Ülkemizde maalesef hala yirminci yüzyılın başlarındaki olay tarihçiliği büyük oranda egemenliğini sürdürmekte, pozitivist anlayışın ağır bastığı bu tarihyazımı biçiminin zaaflarını açık bir biçimde ortaya koymuş olan başta Annales Okulu olmak üzere çeşitli tarihsel yaklaşımların sunmuş olduğu imkanlar yeterince değerlendirilmemektedir. Bu çalışmada tarihyazımını geri dönüşü olmayacak bir biçimde etkileyen ve tarih çalışmalarını çok daha bütünlüklü bir hale getirmenin yolunu açan Annales Okulunun, alana getirmiş olduğu katkı ve ilkeleri ana hatlarıyla ortaya konulacaktır. Annales Okuluna geçmeden önce ise bu ekolün ne tür bir tarih anlayışına cephe almış olduğunun anlaşılması ve yenilikçi tarafının daha net bir biçime ortaya konulabilmesi için kendisinden önceki egemen tarih anlayışına, yani klasik historisizme dair bir takım tespitlerde bulunmakta fayda bulunmaktadır.

Klasik Historisizm

Klasik historisizmin ya da başka bir deyişle Rankeci tarihçiliğin ortaya çıkış koşulları, dönemin siyasal atmosferi ile ve aynı zamanda bilimdeki pozitivist hakimiyetle doğrudan bağlantılıdır. 19. yüzyıl, milliyetçilik ideolojisinin Avrupa'nın geneline yayıldığı, ulusçuluk hareketlerinin ivme kazandığı bir dönemdir. Bu yüzyılda, ulusal birlik kurma yönünde kitleleri harekete geçirmek devletler için büyük önem kazanmış, okullar ve üniversiteler bunun gerçekleştirilmesinde başta gelen enstrümanlar olarak kullanılmıştır. Yine bu konjonktüre eşlik eder bir biçimde, Aydınlanma düşüncesinin neticelerinden biri olan deneye dayalı doğa bilimine duyulan kesin inanç sosyal bilimleri de etkilemiş, sosyal bilimler, spekülatif buldukları felsefeyi bir kenara bırakarak tamamen "nesnel bilgi"nin peşine düşmüşlerdir. Bu anlayışın üniversitede kazanmış olduğu hakimiyetin tarihçiler üzerinde yaratmış olduğu etki ise tarih araştırmacılarının kendilerini olay tarihçiliği ile sınırlaması şeklinde karşımıza

çıkmıştır. Ampirik bilginin tek kaynağı gözlem ve deney olduğuna ve bunun haricindeki bilgiler geçerli sayılamayacağına göre tarihçi kendini görülebileni yazmakla sınırlamalı, ekonomik ya da kültürel analizlere girişmemelidir (Iggers, 2011, s.23-25.).

Klasik historisizmin en önemli temsilcisi olan Alman tarihçi Leopold Von Ranke'nin (1795-1886) meşhur "gerçekte ne oldu "sorusu da tarih biliminin bu dönemde kazanmış olduğu pozitivist nitelikle doğrudan bağlantılıdır. Tarihçi için ulaşılabilecek ve net bir biçimde ortaya konabilecek bir gerçekliğin mevcut olduğunu iddia eden bu yaklaşım, aynı zamanda, tarihçinin değer yargılarından bağımsız bir şekilde araştırma yürüteceği konusunda da herhangi bir tereddüt taşımamaktadır. Burada yine pozitivizmin, bilim insanının yalnızca gözlenebilir ve doğrulanabilir olan üzerinde çalıştığından, çalışmasını her türlü değer yargısından bağımsız bir şekilde yürüteceğine dair inancına benzer bir varsayım karşımıza çıkar. Ranke'ye göre de tarihçi çalışmalarını tarafsız bir biçimde yürütür. Genel yaklaşım bu olmakla birlikte, Ranke'nin de büyük değerler atfettiği bir takım yapılar yok değildir. Ranke için 19. yüzyılda ortaya çıkmış olan devlet modeli bir anlamda ilahi bir niteliktedir (Iggers, 2011, s.26). Dolayısıyla başka herkesten önce Ranke'nin bizzat kendisinin tarafsızlığını öne sürmek bu şartlarda mümkün görünmemektedir.

Ranke'nin Restorasyon Prusya'sına atfettiği değer aynı zamanda klasik historisizmin neden kendisini sosyal ve kültürel alana kapattığını da izah eder. Tabii ki bunda yukarıda sözü edilen pozitivist etki de oldukça belirleyicidir. Sosyal ve kültürel alanların ölçülebilir bulunmaması, tarihçi tarafından inceleme alanı dışında bırakılmalarını da beraberinde getirmiştir; ancak bu seçimin ardında yatan esas sebep, içinde bulunulan devrin ulus devletler çağı olmasıdır. Karar alıcıların tarihçiden beklediği, ulusun biricikliğini ortaya koymasıdır; sosyal-kültürel alanlara girmek ise her bir ulus arasındaki benzerlikleri ortaya koyma ve bu biricikliği tahrif etme potansiyeli taşır. Bu nedenle tarihçi tamamen siyasi gelişmelere ve devlete odaklanmış durumdadır. Bu misyonu benimsemeyen tarihçilerin akıbetleri ise parlak olmayacaktır. Bunlar arasında en bilinenlerden biri olan Karl Lamprecht, Rankeci tarihte devlete verilen merkezi rolü sorgulayıp "sosyal psikoloji" ve "beşeri coğrafya" gibi disiplinleri de içerecek bir tarihsel yaklaşım modelini gündeme getirdiğinde, mevcut siyasal düzene fazlasıyla bağlı olan Alman akademik çevrelerinin yoğun eleştirilerini maruz kalmış ve yalnızlaştırılmıştır (Iggers, 2011, s.32-34).

Klasik historisizmin kendisinden sonra gelen tarih yaklaşımlarına elbette ki olumlu katkıları da olmuştur. Tarihin artık liderlerin yapıp ettiklerinden ibaret olmaması, kitlelerin de tarih sahnesine çıkarılması bunlardan biridir. Bir diğer önemli katkı olarak ise belgeciliği saymak mümkündür. Şunu da belirtmek gerekir ki klasik historisizmde "belge" çok sınırlı bir kapsamda anlaşılmaktadır, onu sadece devlet arşivleri ve yazılı belgeler olmaktan çıkarıp kapsamını genişleten ve tarihçi için çok daha işlevsel hale getiren ise Annales Okulu temsilcileri olacaktır.

Annales Okulu

Okulun tarih sahnesine çıkışı

Klasik historisizmin siyasi üstyapıya odaklılığı Almanya'da bir takım eleştirilere konu olsa da bu yaklaşıma esas tepki ABD ve İngiltere'deki üniversitelerden gelmiştir. 19. yüzyılın sonlarında bu ülkelerde tarihe daha kapsamlı bir yaklaşım geliştirilmesini savunan etkili isimler ortaya çıkmıştır. Klasik historisizmden esas anlamda kopuş ise Annales Okulu ile Fransa'da gerçekleşmiştir. Ortaçağ uzmanı Marc Bloch ile çalışmalarında esas olarak 16. yüzyıla yoğunlaşmış olan Lucien Febvre 1929 yılında *Annales d'Histoire Economique et Sociale (Ekonomik ve Toplumsal Tarih Yıllığı)* dergisini çıkarmaya başlamış ve ilk sayıdan itibaren vurguladıkları önemli bir nokta tarihçilerin iktisat, sosyoloji, sosyal psikoloji, coğrafya gibi çeşitli disiplinlerden öğrenilebilecek çok şey olduğu olmuştur (Tosh, 2011, s.92). Annales Okulu'nu öne çıkaran üç temel özelliği ise onun aynı zamanda klasik historisizmden temel farklılıklarını da ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi geleneksel tarihçilikteki olay odaklılığın yerini sorun odaklılığa bırakmasıdır. İkincisi tarihin artık sadece siyaset alanına değil, insan faaliyetlerinin tamamına eğilmeye başlamasıdır. Üçüncüsü ise yine bu ilk iki özellikle bağlantılı olarak coğrafya, sosyoloji, psikoloji, iktisat, dilbilim ve antropoloji gibi diğer bilimlerle kurulan işbirliğidir (Burke, 2010, s.24).

Okulun güç kazanması

Annales Okulu'nun tarihçilikte etkisini esas olarak gösterdiği dönem ise 2.Dünya Savaşı sonrasında olacaktır. Klasik historisizmin şekillenmesinde bir takım siyasi koşullar nasıl belirleyici olduysa aynı durum Annales Okulu için de geçerlidir. 1945 yılı itibarıyla artık çizgisel tarih anlayışının eski itibarını koruması mümkün olmaktan çıkmıştır, zira çok kısa zaman dilimi içerisinde meydana gelen iki büyük savaşın yarattığı yıkım, sözü edilen tarih anlayışı ile beraber anılan "ilerleme" fikrine de darbe vurmuş vaziyettedir. Ortaya çıkan yeni tarihsel koşullar bir kez daha tarihyazımının yeni bir karakter kazanmasına yol açacak, buna sosyal bilimlerin 1945 sonrası disiplinler arası çalışmaları esas alan bir yönelim içerisinde Avrupa dışındaki toplumlarla ilgilenmeye başlaması eşlik edecektir. İşte bu ortam, tarihi yazarken insan faaliyetlerinin bütün alanlarını hesaba katmak gerektiğini öne süren Annales Okulu temsilcilerinin ön plana çıkmasını sağlayacaktır. Bu isimlerden en dikkat çekeni ise okula 1946 yılında katılan Fernand Braudel olacaktır.

Braudel'in de ekibe katılmasıyla beraber Annales Okulu'nun özellikle Fransa'da tarihyazımında neredeyse tek geçerli ekol hale gelmesinde yukarıda da belirtildiği üzere konjonktürün etkisi yadsınamaz. 2. Dünya Savaşı sonrasında Fransa'nın hem Anglosakson hem de Sovyetik konumlanmaya uzak durması, Braudel'in Annales'i bu iki hegemonik güce karşı bir direniş okulu haline getirebilmesinde büyük rol oynamıştır. Fernand Braudel, Fransa'da akademide de etkisini doğrudan gösteren bu dış politikayı değerlendirmeyi bilmiş ve Annales'in egemen sosyal bilim anlayışına karşı büyük bir zafer kazanıp akademik çevrelerde popülerleşmesini sağlamıştır (Wallerstein, 2013, s.193-206). Dolayısıyla, tekrar vurgulamak gerekirse, klasik historisizmin şekillenmesi nasıl belli bir tarihselliğe tekabül ediyorsa Annales Okulu da belli bir takım tarihsel şartların ortaya çıkmasıyla var olma ve güçlenme imkanı bulabilmiştir.

Annales'in temel ilkeleri

Annales, daha önce de belirtildiği gibi kendisini üç noktada klasik tarihçilikten farklılaştırmıştır. Bunlardan ilki olay odaklı tarih yazımından uzaklaşıp sorun odaklı bir tarihçiliğin benimsenmesidir. İkincisi tarih çalışmalarının devlet odaklı olmaktan çıkıp, insan faaliyetlerinin tamamına eğilmeye başlamasıdır. Üçüncüsü ise çeşitli disiplinlerle girişilen işbirliğidir.

Bilindiği gibi geleneksel tarihyazımının önemli bir özelliği de olay tarihçiliğinin betimlemeci bir tarihçiliği beraberinde getirmiş olmasıdır. Bu yaklaşımda, elde edilen belgeler çizgisel bir tarih anlayışı çerçevesinde değerlendirilerek aktarılır, meseleye analitik bir yaklaşım getirilmesi pek rastlanan bir durum değildir. Bu tarihçilik biçiminde tarihçinin, elinde bulundurduğu materyalle ilişkisi, büyük ölçüde onu aktarmaktan ibarettir. Bunda ilk kırılma Marksist tarihyazımı ile birlikte gerçekleşmiş[9], sonrasında Annales Okulu ile birlikte sorun odaklılık artık tarihçiliğin neredeyse tartışılmaz bir niteliği haline gelmiştir. Annales ile birlikte tarihyazımının kazanmış olduğu bu sorun-odaklılık niteliği, bir önceki yüzyılın, gerçekliğe ulaşmayı oldukça basit hale getiren anlayışı ile de bir hesaplaşmayı içerir. Annales Okulu, belgeleri bir anlamda fetişleştirerek bunları gerçeğe ulaşmanın biricik aracıları haline getiren pozitivist yaklaşımdan çok farklı bir biçimde, yapılar ve olaylar arasındaki nedensel ilişkileri tespit etme yönünde bir tarihçiliğe yönelmiş, aynı zamanda tarih disiplinini tanımlayıcı/betimleyici bir disiplin olmaktan çıkarmış ve ona açıklayıcı bir karakter kazandırmıştır (Sönmez, 2008, s.110). Okulun öncü isimleri olan Bloch ve Febvre'de de bu konudaki netliği görmek mümkündür. Tarihçinin belgelerin buyruğu altında yazmasına kesinlikle razı olmayan bu iki isme göre yapılması gereken belgelere sorular sormak, onları bir sorunsal içerisine dahil etmektir (Dosse, 2008, s.64).

Annales Okulu temsilcilerinin yaptığı çalışmalarda dikkat çeken bir durumun da bireyin tarihsel koşullarla sınırlanmışlığı olduğunu söyleyebiliriz. Geleneksel tarihin lider odaklı yaklaşımın yerini Annales Okulunda "yapı"yı ve "konjonktür"ü esas alan ve bireylerin tarihsel eylemlerini ve konumlanmalarını bu çerçeve içerisinde ele alan bir bakış açısı alır. Bu yaklaşım özellikle Braudel'de belirgin bir görünüm kazanır. Braudel, ele aldığı konuları üç zamansal boyut içerisinde inceler. Bu

[9] Marksist tarih anlayışının 19. yüzyılın siyaset merkezli ve olay odaklı tarihçilik karşısındaki konumlanması ve Karl Marx'ın Ranke'ye eleştirileri konusunda bkz. (Sönmez, 2008, s.28-33).

boyutlardan birincisi, "tarihsel yapı" olarak adlandırdığı "uzun dönem"dir. Bu yapı, yüzlerce yıllık bir döneme tekabül eder; maddi olanakların, teknolojik gelişmişliğin, mekanın, psikolojik ve kültürel sınırlamaların belirleyici olduğu ve bireylerin bu sınırlar çerçevesinde hareket edebildiği bir alandır. İkinci boyut, birinciye göre gözlemlenmesi daha kolay olan, 20-50 yıllık ekonomik, kültürel, demografik hareketlerin yer aldığı konjonktürel alandır. Tarihsel olaylar ise ancak üçüncü boyutta yer alır (Boratav, 2007, s.16). Dolayısıyla olay tarihçiliğinde büyük önem atfedilen liderlerin ve kısa süreli tarihsel vakaların, Annales'in geliştirmiş olduğu yaklaşım içerisinde ancak tarihsel yapı ve konjonktür çerçevesinde bir anlam taşıyacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Tabii ki böylesine bütünlüklü bir bakış açısı klasik historisizmin siyaset alanına odaklı tarih yaklaşımının terkini de beraberinde getirecektir. Tarihin sadece siyasal alana odaklanarak ekonomik ve sosyal meseleleri göz ardı etmesi daha önce de belirtildiği gibi henüz 19. yüzyılın sonlarında eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştirinin 20. yüzyılın başlarında kuvvetlenmesine yol açan önemli bir sebep de tarih biliminin, kendisini sınırlayan bu özelliği nedeniyle, Batı Avrupa'da ve ABD'de gerçekleşen sosyal dönüşümü açıklamaktaki yetersizliğidir. Bu dönemde tarihçinin topluma, kültüre, ekonomiye daha fazla eğilmesi gerektiği yaygın bir kanı haline gelmiştir (Sönmez, 2008, s.27-28). Bloch ve Febvre'in 1929 yılında çıkarmaya başladıkları dergiye *Ekonomik ve Toplumsal Tarih Yıllığı* adını vermeleri de bu yeni yaklaşımın bir devamıdır. Klasik historisizmin alanına girmeyen ekonomi ve toplum artık tarihçilikte başat konumdadır. Bunun beraberinde getirdiği bir diğer önemli gelişme de "belge" anlayışında meydana gelen çeşitlenmedir. İnsana dair her türlü faaliyetin inceleme konusu haline gelmesi ile birlikte araştırma nesneleri de olabildiğince zenginleşir; örneğin March Bloch'ta göreceğimiz üzere artık şiirler şarkı sözleri, satış sözleşmeleri, mahkeme zabıtları gibi çok çeşitli belgeler tarihçi tarafından değerlendirilebilmektedir (Sönmez, 2008, s.44).

Yine bu bütünlüklü ve toplumsal tarih anlayışı çerçevesinde, Annales Okulu'nu tarihçilikte çığır açan bir noktaya getiren bir diğer önemli özelliği olan disiplinler arasılık ilkesi karşımıza çıkar. Üniversitelerde büyük bir canlanmanın yaşandığı 19. yüzyılın entelektüel tarihine damgasını vuran önemli bir gelişme, toplumsal gerçekliği anlamanın yolunun farklı alanlarda uzmanlaşmak olarak kabul görmesi olmuş ve bu uzmanlaşmayı sağlamak üzere sosyal bilimler içerisinde çeşitli disiplinler kurulmuştur (Gulbenkian Komisyonu, 1996, s.16). Sosyal bilimlerde özellikle 1945 sonrasında ciddi ölçüde eleştiri konusu olacak olan ve yapay bulunan bu ayrımlar Annales Okulunun da daha ilk ortaya çıktığı yıllardan itibaren gündem maddelerinin ilk sıralarında yer almıştır. Bunda Bloch ve Febvre'in 1920 yılında tanışıp sonra devamlı olarak bir arada oldukları Strasbourg Üniversitesindeki ortamın rolü de büyüktür. Bloch ve Febvre burada kendilerini çok canlı bir disiplinler arası grubun içerisinde bulmuş, çeşitli alanlara mensup akademisyenler sürekli etkileşim içerisinde bulunmuşlardır (Burke, 2010, s.45). İkili 1929 yılında *Annales d'Histoire Economique et Sociale*'i çıkarırken de sosyal bilimler arasındaki her türlü suni engeli kaldırmayı hedeflemiş, tarih bilimini yeniden canlandırmanın, coğrafya, dilbilim, ekonomi, demografi, siyaset bilimi, klimatoloji, psikoloji gibi bilim dallarıyla etkileşim içinde olmak ve hatta onları boyunduruk altına almakla gerçekleşeceğini savunmuşlardır (Boratav, 2007, s.15).

Görüldüğü üzere Annales Okulu üç temel ilke üzerinde yükselmiş ve farklılığını ortaya koymuştur. "Disiplinler arasılık", "sorun odaklılık" ve "tarihin inceleme alanını siyasal alandan toplumsal hayatın tamamına kaydırma" şeklinde ifade edilebilecek olan Annales'in üç temel özelliğine dair dikkat çekici bir durum, bu özelliklerin birbirlerini tamamlayıcı niteliğidir. Ekol temsilcileri, tarih bilimini, olayları kronolojik bir şekilde nakleden bir vasıta olmaktan çıkarmaya girişmiş, tarihsel gelişmeleri analiz etme çabası çok çeşitli toplumsal gerçeklikleri dikkate alma ihtiyacını beraberinde getirmiş, bu yeni durum farklı disiplinlerle işbirliğinin önünü açmış, yine bu süreçte kaçınılmaz olarak "belge" kavramının taşıdığı anlam da değişime uğramıştır.

Sonuç

Tarihyazımı, daima içinde bulunan sosyal, ekonomik ve siyasi koşullardan izler taşıyan bir alan olmuştur. Tarihyazımındaki dönüşümlerin yakın tarihteki seyri takip edildiğinde, Rankeci tarihçiliğe ilk meydan okumaların ABD, İngiltere'de ortaya çıkan yeni tarih yaklaşımlarından geldiği ve bunların klasik tarihyazımının ihmal ettiği alanları tarihçinin inceleme konusu haline getirirken, arkalarına toplumsal dönüşümden kaynaklanan bir gücü de aldığı görülmektedir. Keza tarihin merkezine

üretim ilişkilerini yerleştiren ve politik bilince sahip olan işçi sınıfı bileşenlerini ve bunların sınıf mücadelesini tarih sahnesinin özneleri olarak işaret eden Marksist tarihçiler de sosyalist hareketlerin güç kazandığı dönemlerde ön plana çıkmışlardır. Marksistlerden etkilenmekle beraber tarihi yazarken insan faaliyetlerinin bütün alanlarını hesaba katmak gerektiğini öne süren, disiplinler arasılığa önem veren ve Marksist tarihçilerin sorun odaklı tarih anlayışını devam ettiren Annales Okulunun da etkisini esas olarak 2. Dünya Savaşı sonrası dönemde göstermiş olması boşuna değildir.

1929 yılında kurulmuş olmakla beraber esas etkisini, iki büyük savaşın yarattığı yıkımın yaratmış olduğu bir ortamda, artık çizgisel tarih anlayışının eski itibarınını korumasının pek mümkün olmadığı 1945 sonrasında göstermiş olan Annales Okulu her şeyden önce insan ve toplum gerçekliğinin karmaşıklığının farkına varıp, disiplinler arasında yaratılan yapay ayrımı ortadan kaldırarak söz konusu gerçekliği kavramayı en azından mümküne daha yakın hale getirecek bir yolu açmıştır. Annales aynı zamanda geleneksel tarihçiliğin siyasete, devlete odaklı bakış açısının sınırlılıklarını ortaya koyarak toplumsal yapıyı kavramak için onun sadece siyasi değil kültürel, ekonomik boyutlarını da analiz etmenin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bunun neticesi olarak tarih araştırmacıları için bireye ve topluma dair her şey inceleme nesnesi haline gelmiş, tarihçilik devlet arşivlerinden belge toplamak ve bunları yorumlamakla eşdeğer olmaktan çıkarılmıştır. Ülkemizdeki tarih çalışmalarının daha kapsamlı bir nitelik kazanmasında da, değerlendirilmeleri durumunda, Annales'in tarihyazımına getirmiş olduğu bu yeniliklerin büyük katkıları olacağı muhakkaktır.

Kaynakça

Boratav, A. (Ed.) (2007). Tarih ve Tarihçi Annales Okulu İzinde. İstanbul: Kırmızı.

Burke, P. (2010). Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu. Mehmet Küçük (Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Dosse, F. (2008). Ufalanmış Tarih. Işık Ergüden (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Gulbenkian Komisyonu (1996). Sosyal Bilimleri Açın.: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Rapor. Şirin Tekeli (Çev.). İstanbul, Metis.

Iggers, G.G. (2011). Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarihyazımı. Gül Çağalı Güven (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Sönmez, S.E. (2008). Annales Okulu'nun Türkiye'deki Tarihyazımına Etkisi: Başlangıçtan 1980'e. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tosh, J. (2011). Tarihin Peşinde. Özden Arıkan (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Wallerstein, I. (2013). Sosyal Bilimleri Düşünmemek. Taylan Doğan (Çev.). İstanbul: BGST.

Yeni Çağın Siyasi Tarihi Yazılırken; Küresel Tarih Yazımında Dönüşüm ve Süreklilikler

Efe Sıvış
İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi

Özet

Soğuk Savaş sürecinin sona erişinden günümüze, siyasi tarih araştırmalarında küreselleşme kavramına yapılan vurgunun arttığı görülmektedir. Bu çalışmada; insanların, ürünlerin, hizmetlerin ve bilginin ülkelerarası dolaşımının serbestleştiği bir süreç olarak kavramsallaştırılan küreselleşmenin siyasi tarih yazımı üzerinde beklenen olası etkileri ele alınmaktadır. Toplumlar arası etkileşimin artması, yaşanılan ortak gezegenin tarihinin yazılması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermesi beklenen yaklaşım olarak küresel tarih yazımı öne çıkmaktadır.

Çalışmada küresel tarihin önceli olan dünya tarihi yazımının dört karakteristik özelliği ele alınmıştır. Bunlar Batı merkezci yaklaşım, ulus devlet odaklı yaklaşım, modernleşme teorisi eksenli yaklaşım ve menfaat odaklı yaklaşımlardır. Makalenin ana sorusu, küresel tarih yazımında bu özelliklerin dönüşüm ya da süreklilik arz edip etmeyecekleridir. Çalışmada, belirtilen yaklaşımların küresel tarih perspektifiyle çelişmesi/uyum göstermesi beklenen yönleri üzerinde durulmuştur. Buna göre Batı merkezci, ulus devlet odaklı ve modernleşme teorisi eksenli yaklaşımların küresel tarih yazımında belirli nispetlerde dönüşüm geçirmesi beklenmelidir. Çalışmada, süreklilik arz edecek olan özelliğin ise menfaat odaklı yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Bu yaklaşım, siyasal-toplumsal çalışmaların ana motivasyonunu tarihsel olarak devlet yönetimleri, iş dünyası ve misyonerler gibi belirli grupların menfaatlerinin oluşturduğunu öngörmektedir. Buna göre önümüzdeki dönemde küresel bir yaklaşımla gerçekleştirilecek olan siyasi tarih çalışmalarının belirtilen menfaat odaklı özelliği mahfuz tutacağı savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: küresel tarih, dünya tarihi, batı merkezci, ulus devlet, küreselleşme

While History of the New Era Is Written: Transformations and Permanence in Global History Writing

Abstract

Following the end of Cold War, there has been a growing interest on globalization concept in scholarly works on political history. Globalization concept refers to arising interchange of people, products, services and information among countries. In this article, expected impacts of globalization on political history writing are discussed. Rising interactions among societies in the world bring need for the history writing of the common planet. It is expected that global history writing would answer this need.

In this article four characteristics of the world history perspective which is regarded as predecessor of global history are examined. Those are Eurocentric approach, nation state focused approach, modernization theory based approach and interest oriented approach. The main question of the article is whether mentioned characteristics of world history writing would transform or perpetuate in global history writing. In the article, the mentioned characteristics are examined seperately. It is argued that when it comes to global history writing; Eurocentric, nation state focused, modernisation theory oriented approaches are expected to get transformed whereas interest oriented approach is expected to perpetuate due to the interests of certain groups such as governments, financial groups and missioners. In the article it is claimed that in global history writing the characteristics of interest-oriented would be preserved.

Keywords: Global History, World History, Eurocentrism, Nation State, Globalization

Problem Durumu

Siyasi Tarih Yazımında Irk Odaklı Yaklaşım

Siyasi tarih disiplininde yapılagelen akademik çalışmalar birçok alt ve yan sorular barındırmış olsa da özünde basit bir soruya odaklanmıştır; 1500'lü yıllardan itibaren dünyanın geri kalanını silah, ticaret, teknoloji ve diplomasi yoluyla fethedenler niçin Avrupalılar olmuştu da mesela Çinliler ya da Afrikalılar olmamıştı?

Kimi görüşlere göre tarihin farklı bölgelerde farklı patikalar izlemesinin sebebi insanların ve toplumların doğalarının birbirinden farklı olmasıydı. Bir başka deyişle, bu yaklaşıma göre Avrupalı insanların doğaları, dünyanın geri kalanını fethetmeye Çinlilerden ya da Afrikalılardan daha müsaitti (Diamond, 2005).

Bu perspektifin siyasi tarihin tüm dinamiklerini göz ardı ederek konuyu sadece insanın doğasına bağlaması ırk odaklı bir yaklaşım olarak görülebilir. Almanya'nın Şansölyesi Adolf Hitler'in 1933'te öncülüğünü yaptığı siyasi bir hareket olan ırkçılık 2. Dünya Savaşı'nın 1945'te sona ermesiyle miadını önemli ölçüde doldurmasına rağmen siyasi tarih yazımında ırk odaklı olarak değerlendirilebilecek bir anlayışla yapılan çalışmaların akademik literatürü belirli bir süre domine etmeyi sürdüğü gözlenebilir. Irk odaklı unsurlar içermeyen çalışmaların ise ancak 1960'lı yıllardan itibaren ortaya çıktığı görülmektedir. Bu süreçte siyasi tarihçiliğin iktisat, sosyoloji, antropoloji gibi bilim dallarından ödünç alarak yeni bakış açıları kazandığını vurgulamak gerekir.

Bu kazanımlar yukarıda belirtilen ırk odaklı ya da 'insan doğası' kaynaklı yaklaşımın aşılması yönünde yapılan çalışmaların artışına neden olmuştur. Irk odaklı yaklaşımların ortaya çıkışında Batılı akademisyenlerin siyasi tarihi ve doğal olarak sömürgeleşmenin tarihini 'aklama' girişimlerinin rolü olduğu ve bu yaklaşımların Batı merkezci siyasi tarih yazımının bir tezahürü oldukları düşünülebilir. Ayrıca sömürgeleşme sonrası yaşanılmış insani dramlara dair pişmanlığın siyasi tarihçiliği ırk odaklı bir yaklaşıma gark ettiği savunulabilir. Bu yaklaşıma göre tüm yaşananlara sebep olan yalnızca Avrupalıların doğasıydı ve tarihin bu şekilde tecelli etmesi kaçınılmazdı, dolayısıyla ortada herhangi bir suçlunun aranması beyhude bir çabadan ibaret olacaktı.

Küreselleşme olarak addedilen süreç, 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılması ile ilga olan siyasi tarih paradigmalarının yerine farklı bir siyasi tarih yazımını ön gören surette gelişmiştir. Gelinen noktada siyasi tarih yazımında evvelce yenilikçi unsurlar içeren Annales okulunun, Marksist yaklaşımların siyasi tarihçiliğe katkılarının belirli nispetlerde yetersiz kalmaya başladıkları ve yeni gerekliliklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu makalede siyasi tarih yazımını çağın yeni gereklilikleri yönünde teşmil edilen yöntem 'küresel tarih yazımı' olarak kavramsallaştırılmıştır.

Küresel Tarihin Siyasi Tarihçiliğin Önceki Kazanımlarıyla İlintisi

Öncelikle küresel tarih yazımında kültürel teorilerden faydalanma eğiliminin yeni siyasi tarih yazımında önemini yitirmediği görülmektedir (Hunt, 2014). Küreselleşme teorisyenleri tarafından bu noktada yapılan vurgu, eski perspektiflerin kullanıma devam edilmesi, bunların tarihçilikte önemli araçlar olduğu ve bu kazanımların küreselleşmenin ideolojik uygulamalarını gözden kaçırmamak açısından önemli oldukları yönündedir. Annales okulunun önemli bir temsilcisi, siyasi tarihin; ekonomik, toplumsal, siyasi ve kültürel açıdan bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir (Lovett, 1983). Benzer şekilde Batı medeniyetine kuşkucu bir şekilde yaklaşan, bugün gelişmişlik düzeyi bakımından göreli olarak geride olan/bırakılan ülkelerin içinde bulundukları durumu Batı'nın 1500'lü yıllardan itibaren söz konusu ülkeleri ekonomik açıdan sömürmesiyle açıklayan çalışmaların siyasi tarihçilik açısından önemli bir kazanım olduğu düşünülebilir (Wallerstein, 2004). Benzer şekilde Andre Gunder Frank'in Batı merkezci bir tarihçiliği reddetmesi, çalışmalarında ağırlık merkezi olarak Latin Amerika'ya ve Asya'ya yer vermesi siyasi tarihçiliğin kalıplaşmış, tek yönlü bakışına karşı bir adım olarak değerlendirilebilir (Frank, 1970). Siyasi tarihçilikteki müesses nizama karşı bir duruş sergileyen bu gibi yaklaşımların küreselleşme paradigması ile entegre olması, siyasi tarihçilik açısından önem arz etmektedir (Hunt, 2014).

Küreselleşme Sürecine İki Farklı Yaklaşım; Yenilikçiler & Dönüşümcüler

Dünyanın Soğuk Savaş sonra yaşanan süreçte sistemik bir dönüşümün içinden geçtiği düşünülebilir. Küreselleşme kavramı üzerindeki tartışmalar, bu büyük dönüşümün atmosferini yansıtmaktadır. Bu fenomenin tam olarak nasıl kavramsallaştırılacağına dair genel bir uzlaşı bulunmamaktadır. Küreselleşme, daha önceki düzenden radikal bir sapış mıdır? Yoksa zaten var olan eğilimlerin farklı bir retorikteki tezahürü müdür? Küreselleşme teorisyenleri bu sorulara çok farklı cevaplar verebilmektedirler. Örnekse 'dönüşümcüler' olarak adlandırılan grup, dünya düzeninde tarihsel bir kayma yaşandığını iddia etmekte fakat yenilikçilerden farklı olarak yaşananların biricik ve ahistorik bir fenomen olduğu görüşüne katılmamaktadırlar. Buna göre küreselleşme süreci modern çağların başından beri gelişmektedir. Çeşitli toplumların ve ekonomilerin 1500'lü yıllardan itibaren kademeli olarak birbirleri ile entegrasyonuna benzer şekilde bugün de teknolojilerin, internetin ve diğer unsurların tüm toplumları birbirine bağladığı görüşü öne çıkmaktadır. Bu görüşe göre küreselleşme, büsbütün yeni bir kavram olmaktan ziyade uzun erimli bir tarihsel sürece işaret etmektedir. Bu nedenle tamamen farklı bir süreçten ziyade bir süreklilikten ve dönüşümden bahsetmek gerekmektedir. Küreselleşmenin sürekliliğine atıf yapan bu kesimler dünyanın onyıllardır kademeli olarak bölgesel ticari bloklara ayrıldığı ekonomik ve siyasi bir sürece dikkat çekmektedirler. Bugün yaşanan dönüşüm ise yalnızca tarihin konjonktürel faktörlerle şekillenmesinden ibarettir.

Yenilikçiler olarak addedilebilecek karşıt kesim ise küreselleşmenin yüzyıllardır belirli nispetlerde var olan bir süreç olduğu ve fakat bu sürecin Soğuk Savaş'ın ardından daha da derinleştiği, yalnızca bir dönüşümün yaşandığı konusunda ikna olmamış görünmektedirler. Bu görüşe göre küreselleşme olarak telakki edilebilecek yeni bir süreç yaşanmaktadır. Ne var ki iki tarafın da üzerinde uzlaştığı nokta günümüzde küreselleşme denilen bir olgunun mevcudiyetidir (Held, 1999).

Amaç

Postmodernizmin 1980'lerin dünyasını açıklamada anahtar kavram olmasından hareketle, küreselleşmenin de insanlığın üçüncü milenyumdaki dönüşümünü anlamak için önemli bir araç olacağı savunulabilir (Waters, 1995). Küreselleşme, yaşanan süreçte insana dair hemen her alanda ağırlığını hissettirdiği gibi siyasi tarih yazımında da ön plana çıkmakta ve siyasi tarih yazımını şekillendirici bir rol oynamaktadır. Küreselleşme paradigmasının, Soğuk Savaşın sona ermesini müteakip şekillenen ideolojik atmosferde tüm ülkelerin birbirleriyle olan kaçınılmaz etkileşimi ve küresel sistem içindeki aktörlerin birbirleri ile olan ilişkilerinin derinleşmesi siyasi tarih yazımını da etkilemiştir.

Küreselleşme kavramının esasen Soğuk Savaşın sona ermesini müteakip son yirmi yıldır yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Kavram, yaygın olarak ekonomik bir fenomeni tasvir etmektedir. Küreselleşme denilen süreçte uluslararası şirketler ve finansal sistemler, siyasi bariyerlerden belirli nispetlerde kurtulmuşlardır. Hızlı tüketim ve kültür metalarının ülkelerin sınırlarını aşması ve dünyanın küresel bir köy olarak konumlandırılması bir hedef olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bu hedeflerin gerçekleşmesini, kültürel ve hızlı tüketimin artışını temin edebilmek için gerekli alt yapıyı hazırlayan telekomünikasyon ve internet çağına vurgu yapılmaktadır.

20. Yüzyılın ortalarından itibaren ulaşımda ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin uluslararası düzeni etkilediği görülmektedir. Günümüzde insanların, hizmetlerin, bilginin, metaların dünyanın bir bölgesinden diğer bir bölgesine kolaylıkla taşınabildiği bir süreç yaşanmaktadır. Tüm finansal işlemlerin günün herhangi bir saatinde, bir bilgisayar ekranından gezegenin herhangi bir yerinden yönetilebildiği bu sistem, insanlar arasındaki mesafenin dramatik bir şekilde 'azalması', mekan ve zaman hakkında yeni tahayyüllerin oluşmasına vesile olmuştur. Böylece başkaca bir dünyanın 'bizim' dünyamızdan pek de kopuk olmadığı fikri oluşmaya başlamıştır. Nihayetinde tüm insanlık aynı araçta yolculuk eden ve benzer deneyimleri yaşayan bir topluluktan olduğuna yönelik bir algının oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle siyasi tarihin de tüm insanlığın tarihini ele alabilecek şekilde küresel bir perspektiften yazılması ihtiyacı tartışılmaya başlamıştır. Bu çalışmanın amacı bahse konu ihtiyaca yönelik tartışmaların sentezlenmesi suretiyle dünya tarihi yazımından küresel tarih yazımına geçişte yaşanması beklenen dönüşüm ve sürekliliklere işaret etmektir.

Küreselleşmenin Getireceği Potansiyel Sorunlar

Küresel tarih yazımı ve siyasi tarihçiliğin küresel bir bakış açısıyla yazılması iki ana potansiyel sorunu beraberinde getirmektedir. Birincisi küreselleşme, odak noktasını dünya genelindeki makroekonomik göstergelere dolayısıyla Batı lehine bir tutum yönünde sabitleme noktasında eğilim gösterebilecektir. İkincisi ise küresel tarih yazımının ekonomik faktörlerin diğer tüm dinamikleri belirlediği gibi bir ön kabulle yola çıkma ihtimalidir. Bu sebeplerden küreselleşme kavramının siyasi tarihçilikte bugüne dek yöneltilen eleştirilere yeni bir açılım getirmeme ihtimalinin olduğu savunulabilir. Daha önemli bir diğer çekince ise, küreselleşme paradigmasının yeni bir açılım getirmek şöyle dursun siyasi tarihçilikte yukarıda bahsedilen yenilikçi yaklaşımların on yıllardır elde ettiği kazanımları dahi tamamen boşa çıkarması ihtimalidir (Hunt, 2014). Küreselleşmenin yalnızca ekonomik bir fenomen olduğu yönündeki algının siyasi tarih çalışmalarına sirayet etmemesi titiz bir çalışmayı ve hususi bir özeni gerektirmektedir. Bu sebeple küreselleşme kavramının yaygın kullanımı revize edilmeli ve ekonominin önemi göz önünde bulundurulmakla beraber ekonomik unsurların başı çektiği ve tüm diğer dinamikleri belirlediğini varsayan anlayışa şüpheyle yaklaşılmalıdır.

Bu tartışmalar genel olarak akademide küreselleşme kavramının diskurunu oluşturmaktadır. Fakat diskurun içindeki odak noktası birincil olarak küreselleşmenin varoluşunu araştırmak ve hedefinin anlaşılmasıdır. Tartışmalardan beklenen ise siyasi tarihçiliğin küreselleşme sürecinden istifade etmesinin sağlanmasıdır. Yukarıda belirtildiği üzere küreselleşme kavramının siyasi tarihin önceki kazanımları olarak belirtilen sosyal ve kültürel teorilerle entegre edilmesi daha kapsayıcı bir sonuca varılmasına vesile olabilir. Bunu yaparken küreselleşmenin yeni dinamiklerinin ve iktisadi gerçekliklerin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Siyasi Tarihin 'Cazibesi'

Siyasi tarih, insanlara bugünü yorumlama konusunda çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Makalenin başındaki soruda belirtildiği gibi günümüz dünyasında kıtalar, bölgeler, ülkeler arasında oluşmuş muazzam farkların sebeplerinin açıklanmasına katkıda bulunmasının, siyasi tarihin bugün halen cazibesini korumasındaki önemli unsurlardan biri olduğu savunulabilir. Bu farkın insanlar tarafından hissedilmesi ve toplumların kendi yaşam standartlarının farklı toplumların yaşam standartlarına kıyasla daha yukarıda ya da aşağıda olduğu yönündeki farkındalıklarının, siyasi tarihe yönelik teveccühü hem toplumlar hem de akademisyenler nezdinde artırdığı söylenebilir. Ne var ki siyasi tarihçilerin hangi konuları araştırması ve hangi yöntemle araştırması gerektiği konusunda halen genel bir uzlaşıya varılmış değildir. Post-modernist perspektif, siyasi tarihçilik anlayışında geçmişte yaşananlara tarafgir ve tek yönlü bir bakış açısıyla yaklaşılmaması gerekliliği yönünde bir nosyon oluşmasına katkı sunmuş görünmektedir. Diğer yandan iletişim teknolojileri sayesinde coğrafi olarak birbirine hayli uzak olan ülkeler arasında dahi erişimin mümkün olması siyasi tarihçilere önemli olanaklar sunmuştur. Küresel tarih yazımında geniş anlamda toplumların, dar anlamda ise farklı etnisiteler, dini gruplar ve azınlıklar gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerekliliği görülmektedir. Oysa klasik dünya tarihi yazımında lider ve devlet odaklı 'yukarıdan' bakış açısı öne çıkmıştır. Son zamanlarda popülerlik kazanan çevre, iklim ve küresel dünya ekonomisi gibi konular da evvelce ayrı ayrı devletleri ve devletlerin ordularının birbirleriyle yaptıkları muharebeleri merkeze alan siyasi tarih yazımını kuşkusuz etkilemektedir.

Küreselleşme ve Batı İlişkisine Yöneltilen Eleştiriler

Küresel tarih yazımının da öncelleri gibi zımni olarak çeşitli siyasi emeller yönünde araçsallaştırılabileceği yönünde eleştiriler mevcuttur. Bu görüşteki akademisyenler küresel tarihin de bir ideoloji barındırdığını ve Batı bloğunun küreselleşme kavramını dünyayı kültürel ve ekonomik olarak domine etmek için bir araç olarak kullanıldığını savunmaktadırlar (Conrad, 2016). Bu çerçevede ABD'nin 1997, 1998, 1999 tarihli Ulusal Stratejik belgelerinde küreselleşme kavramına özel bir önem atfedildiği görülmektedir. Bill Clinton'ın ABD başkanlığı döneminde açıklanan 1999 Ulusal Strateji Belgesinde uluslararası ilişkiler alanındaki politikalar küreselleşme kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. ABD'nin Stratejik Belgesine göre küreselleşme; ekonomik, kültürel, teknolojik ve siyasi bütünleşmeyi hızlandıran, değişik coğrafyalarda yaşayan insanları birbirine yaklaştıran, yeryüzünün her yerinde demokrasi, hukukun üstünlüğü gibi kavramları olumlayan bir süreçti (Erhan, 2001).

Küreselleşme kavramının Batı ile ilişkisine kuşkuyla yaklaşan görüşler, küreselleşme denilen sürecin siyasi tarih yazımında belirli noktaları bilinçli olarak gölgede bırakma, toplumları ve bireyleri odak noktasından kaçırma, esas görülmesi gerekenleri göstermeme eğiliminde olabileceği ihtimalleri üzerinde durmaktadırlar.

Küreselleşme süreci aynı zamanda 'az gelişmiş' olarak kümelenen ülkelerin, ekonomik ve kültürel emperyalizm sistemi içinde sömürülmeleri suçlamalarına maruz kalmaktadır. Adam Smith, Max Weber, Karl Marx ve Friedric Engels gibi düşünürlerin, çalışmalarında, siyasi tarihi, küreselleşme kavramı üzerinden olmasa da ekonomik açıdan ele aldıkları görülmektedir. Küresel sistemin tarihsel gelişimi olarak addedilebilecek süreç ise siyasi tarihi uzun erimli bir perspektiften ele alan Fernand Braudel ve Immanuel Wallerstein gibi akademisyenler tarafından eleştirel bir üslupla yazılmıştır. Küreselleşme kavramına akademyadaki tartışmalarda yöneltilen eleştirilerin sürdürdüğü görülmektedir. Buna göre Batı Bloğu, gezegeni bir kez Avrupalılar bir kez de Kuzey Amerikalılar olmak suretiyle hali hazırda iki kez fethetmiş bulunmaktadır, şu an yaşanan süreç ise üçüncü fetihle Batı dominasyonunun pekişmesine vesile olmaktadır (Amin, 1997). Dünyanın dönüşümüne ilişkin bu tip bir kuşkuculuğun yalnızca kronik sol görüşe mal edilmemesi gerekir. Sağ görüşten de küreselleşme sürecine eleştirel çıkmaktadır, ABD'nin küresel hegemonyasını dünyaya yayması için araçsallaştırıldığını belirten muhafazakar tarihçiler görüş bildirmektedir. Buna göre siyasi küreselleşme, bu işlemin ifa edilebilmesi için kullanılan bir maskeden ibarettir (Ferguson, 2001).

İletişim teknolojilerinin gelişmesi, bilginin dolaşımını eskiye nispetle çok daha kolay hale getirmiştir. Bu imkanların siyasi tarih yazımında etkileri olması beklenmelidir fakat belirtildiği üzere bahse konu imkanların ve teknolojilerin, orjinleri itibariyle açıktan olmasa da zımni olarak bir Amerikan ya da Batı egemenliğini dayatma fonksiyonu üstlenme ihtimali de yöneltilebilir bir eleştiridir.

Yöntem

Bu çalışma, küresel tarih yazımında dikkate alınması gereken noktalar üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmada küresel tarih yazımının öncelleriyle kıyaslandığında yaşanması beklenen dönüşüm ve süreklilikler dört ana başlıkta toplanmıştır. Bunlardan ilki Batı merkezci siyasi tarihçilik anlayışıdır. İkincisi küresel sistemi analiz eden çalışmalarda analiz düzeyi olarak yalnızca ulus devleti odak noktasına koyma eğilimidir. Bu bölümde 1648 yılında imzalanan Vestfalya anlaşmasından sonraki süreçte şekillenen ve 1789 Fransız Devrimi ile oluşumları hız kazanan ulus devletlerin günümüzde ne derecede geçerli oldukları tartışılacaktır. Üçüncüsü modernleşme teorisi yönündeki yaklaşımdır. Bu bölümde serbest pazar ekonomisine sahip ve Batılı demokratik değerleri benimseyen ülkelerin diğer tüm ülkeler için bir çıpa olarak konumlandırıldığı tarih anlayışı ele alınacaktır. Dünyadaki tüm ülkelerin doğrusal olarak belirli aşamalardan geçip nihayet liberal demokrasi sisteminin içselleştirildiği ülkelere dönüşmesi olarak özetlenebilecek önerme tartışılacaktır. Dördüncü unsur ise siyasi tarihin geçmişte olduğu gibi belirli grupların menfaatleri doğrultusunda yazılmaya devam edip edilmeyeceği konusudur. Bu bölümde siyasi tarihçiliğin geçmişten bugüne hangi odakların menfaatlerine yönelik yapıldığı ve çalışmaların idame ettirilebilmesi için gerekli olan finansal kaynakların sağlanmasının bağlı olduğu dinamikler değerlendirilecektir.

Çalışmada küreselleşme sürecinin siyasi tarih yazımına etkileri çerçevesinde, makalede ele alınan dört maddenin ilk üçünde belirli nispetlerde dönüşümün, dördüncü maddede ise sürekliliğin beklendiği argümanı savunulacaktır. Dört maddeden evvel ise küresel tarih yazımı ve dünya tarihi yazımı arasındaki yaklaşım farkının, dünya ve yerküre kavramlarının diplomasi tarihindeki ve günlük kullanım teamüllerindeki nüansları üzerinden analizi gerçekleştirilecektir.

Dünya ve Yerküre Kavramlarından Dünya Tarihi ve Küresel Tarihe

Dünya tarihi ve küresel tarihin arasındaki farkları anlamak açısından dünya ve yerküre terimlerinin kullanım teamülleri önemli ipuçları içermektedir. Yüzyıllardır süregelen yaygın kullanım incelendiğinde 'dünya' kavramının gezegenimizin tümünü işaret etmekten ziyade insanların yalnızca kendi erişimlerinin bulunduğu alanları belirtmek için kullanıldığı görülmektedir. Avrupalıların tarihsel süreç içinde kendi yaşadıkları ortamı 'dünya' kavramıyla özdeşleştirdikleri görülmektedir. Buradaki dünya, astrolojide ya da uzay fiziğinde yer aldığı şekliyle 'dünya' değildir. 1492 yılında Portekizli bir denizci Amerika kıtasını keşfettiğinde Avrupalılar, keşfedilen yerin aynı gezegende

olduklarını bilmelerine rağmen yeni bir 'dünya' bulduklarını ileri sürmüşler ve Amerika kıtasına 'Yeni Dünya' ismini takmışlardır (O'gorman, 1972).

Bir başka deyişle her toplumun kendi dünyası vardır, gezegenin tamamını belirtmek için ise başına 'tüm' ya da 'bütün' sıfatları getirilmesine ihtiyaç duyulur. İronik görünse de kullanım teamülleri açısından dünya kavramı tek başına tüm dünyayı işaret etmemekte, hatta insanların dahi tekil olarak kendi dünyalarına sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu yaklaşım siyasi tarih yazımına bakıldığında da geçerli görülmektedir. Dünya terimi, insanların yalnızca kendi erişimlerinin bulundukları alanlara işaret ettiği gibi dünya tarihi de benzer şekilde belirli bir toplumu ya da bölgeyi merkeze alan bir siyasi tarih anlayışına işaret etmektedir.

Dünya kavramından farklı olarak gezegenin tamamına işaret etmek için ise iki eşanlamlı terim öne çıkmaktadır. Bunlar yeryüzü, ya da küresel tarihin isim kaynağı olan yerküre kavramlarıdır. Kullanım teamülleri açısından dünya ile yerküre aynı anlama gelmemektedir. Yukarıda belirtildiği gibi dünya kavramı, daha dar bir anlama sahipken, yeryüzü ya da yerküre kavramları gezegenin tamamına işaret etmektedir.

Örnekse Avrupalıların zamanında Amerika kıtasını tanımlamak için kullandıkları 'Yeni Dünya' terimi yerine 'Yeni Yerküre' terimi kullanılamaz. Benzer şekilde 2. Dünya Savaşı'nın 1945 yılında sona ermesinden Sovyetler Birliği'nin 1991 yılındaki çöküşüne kadar yaşanmış Soğuk Savaş döneminde aralarında Mısır, İran, Venezuela'nın da bulunduğu belirli ülkeler ne ABD'nin ne de Rusya'nın tarafında yer almışlardır. 'Bağlantısızlar' adı verilen bu harekete mensup olan ülkeleri tanımlamak için '3. Dünya Ülkeleri' kavramı kullanılmıştır (Tomlinson, 2003). Bu kavramın yerine '3. Yerküreleri' terimi kullanıldığında yine aynı anlamı vermeyecektir.

Yerküre, uzay boşluğunu işaret etmektedir ve sanki gezegenimizin dışında uzayda durup gezegenimize bakılarak yapılmış bir tanımdır. Buradan siyasi tarihçiliğe geçmek gerekirse, bir uzay bilimcisinin yerküre kavramını kullandığı gibi siyasi tarihçinin de ülkelerin 'küçük' ve 'subjektif' dünyalarının değil tüm yerkürenin tarihini yazması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan dünya tarihi ile küresel tarih arasındaki farkın anlaşılmasında dünya ve yerküre terimlerinin sözlük anlamları ve diplomasi tarihindeki kullanım teamülleri önem arz etmektedir.

'Dünya' sözcüğünün birincil anlamı, 'Üzerinde yaşadığımız toprak ve denizler, yeryüzü' olarak verilse de, günlük kullanımda daha çok ikincil, üçüncül, dördüncül, beşincil ve altıncıl anlamlarının öne çıktığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla şöyle sıralanmıştır; (i) Dış çevre, ortam, (ii) İnançları bir olan ülke ve insan topluluğu, (iii) Meslek veya işbirliği içinde bulunan kimseler, camia, (iv) Herkes, (v) Duygu, düşünce ve hayal alemi. Diğer yandan yerküre teriminin tek bir anlamı vardır ve sarihtir; 'Üstünde yaşadığımız gök cismi, yer, yer yuvarı, yer yuvarlağı' (TDK, 2011).

Batı Merkezci Yaklaşım

Siyasi tarih disiplini Avrupa ve Avro-Amerikalıların dünyanın geri kalanındaki bölgelerin kahir ekseriyetini ve bu bölgelerde yaşayan insanları domine ettiği dönemlerde ortaya çıkmıştır. Evvelce belirtildiği üzere akademyadaki bazı görüşlere göre bu dominasyon süreci halen devam etmektedir. 19. yüzyıldan itibaren hız kazanan ulus devletlerin inşa süreciyle beraber endüstriyelleşme ve emperyalizm kavramlarının da profesyonel tarihçiliğin ortaya çıkmasında payı olduğu savunulabilir. 19. Yüzyılda Birleşik Krallık'ta başlayan endüstri devrimi Avrupa'nın yalnızca iktisadi sistemini dönüştürmekle kalmamış, aynı zamanda Avrupalıların ve Avro-Amerikalıların orantısız, asimetrik bir biçimde askeri ve ekonomik güce sahip olmasına vesile olmuştur. Bu güç sayesinde Batı'nın, kendisinden coğrafi açıdan göreli uzak olan toprakları fethetme kabiliyetine eriştiği görülmektedir. Bu türden bir kabiliyet, Batı'nın diğer ülkelerin kaynaklarını ekonomik olarak sömürebilmesine ve bu bölgelerin insanlarını kendi sömürge yönetimlerine tabi kılabilmesine yol açmıştır. Profesyonel tarihçilik mesleğinin oluşumunun bu dönemlere rastlamasının tesadüfi olduğu düşünülmemelidir. Hem endüstri devriminin hem de kendi mensup oldukları devletlerin önemini vurgulama eğilimindeki siyasi tarihçiler, bu dönemde Avrupanın 'dâhiyane' ve 'mucizevi' tarihsel gelişimini izaha kalkışmışlardır.

19. yüzyılda yaşamış olan Karl Marx, Friedrich Hegel ve Leopold von Ranke'nin görüşleri birçok alanda farklılık gösterseler de Avrupa'yı Akdeniz merkez olmak suretiyle dünya tarihinin çekirdeği sayma noktasında uzlaşmış görünmektedirler. Bu çalışmalarda Afrika, Kolomb öncesi Amerika ve Asya toprakları ise tarihsel gelişimin uğramadığı durgunluk ve miskinlik merkezleri olarak görülmektedir (Gills & Thompson, 2006). Hegel'in eserlerinde; Akdeniz bölgesi, açıkça "dünya tarihinin merkezi" olarak telakki edilmiş, Doğu Asya'nın ise genel tarihsel gelişimden muaf olduğu ve tarihsel gelişime herhangi bir katkı sunmadığı görüşleri savunulmuştur (Hegel, 1956).

Bu yöndeki görüşlerin, dönemin Avrupalı emperyalistlerinin görüşleriyle uyum içinde oldukları görülmektedir (Adas, 1989). Benzer görüşler ayrıca akademyada halen süren bir görüş ayrılığına da sebebiyet vermişlerdir. Bu anlayışa göre Avrupa toprakları ve Amerika'nın yakın zamanda Avrupalılaştırılan toprakları diğer tüm toplumlara emsal teşkil edecek bir tarihsel gelişimin öznesi olmuşlardır. Asya, Güney Sahara Afrikası, Kolomb öncesi Amerika, Okyanusya ve Tropik Dünya gibi bölgelerin toplumları ise genel itibariyle ancak antropoloji disiplininin öne çıktığı siyasi tarih çalışmalarında kendine yer bulabilmiştir.

Buna mukabil Batı merkezci bakışı kırabilmiş akademik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları küresel çapta üne kavuşmuş ve siyasi tarih derslerinde, siyasi tarihe farklı bir yaklaşımın görülebilmesi açısından, Batı merkezci tarih klasikleriyle bir arada okutulmaktadır (Said, 2003). Batı merkezci yaklaşımı reddeden bir bakış açısıyla yazılmış olan 'Şarkiyatçılık' isimli eserin, kendisi gibi farklı bakış açılarının yer aldığı eserlerin yazılmasının önünü açtığı savunulabilir. Bunun yanında yerel kültürlere odaklanan yaklaşımların da Batı medeniyetinin hegemonyasını reddetme iddiası taşıdığı düşünülebilir. Buna göre çeşitlilik ve farklılıklar, Batı merkezci yaklaşıma önemli bir alternatiftir ve insan haklarını temin edecek olan anlayış da budur (Mignolo, 2000).

Küreselleşme, kimi teorisyenlerce toplumsal süreçler açısından yerel ve bölgesel düzeyden dünya düzeyine ilerlemeci bir artış olarak tanımlanmaktadır (Bayly, 2002). Küreselleşmenin evvelce belirtildiği üzere kimi görüşlere göre bizatihi Batı Bloğunun domine ettiği bir kavram olması hasebiyle bu perspektiften yapılacak olan çalışmaların Batı merkezci bir bakış ihtiva etmesinin kaçınılmaz olduğu da yapılan eleştiriler arasındadır (Hunt, 2014). Öte yandan küreselleşmenin yalnızca Batılı bir fenomen olduğu görüşünün hayli tartışmalı olduğu yönünde verilerin mevcut olduğu, küreselleşmenin Batılı olduğu kadar Doğulu yanlarının da bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle bahse konu sürecin tamamının çok boyutlu bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir (Hopkins, 2002). Örnekse 'ümmet' kavramının ideallerini evrensel Müslüman değerler açısından incelemek gerekmektedir (Bennison, 2009). Benzer şekilde küreselleşme sürecinin Batının haricinde de geliştiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Van De Ven, 2004).

Siyasi tarih alanındaki çalışmalara bakıldığında makalenin başında değinilen ırk odaklı yaklaşım, günümüzde önemli ölçüde reddedilmiş görünse de küresel tarih yazımında Batı merkezciliğin tuzağına düşmemek kolay görünmemektedir. Öte yandan Batı merkezciliğin çalışmalara her zaman bilinçli olarak yansıdığı da düşünülmemelidir. Belki bilinçli olarak Batı merkezci bir siyasi tarih yazımına tevessül eden akademisyenlerden daha fazla üzerinde durulması gereken bu yaklaşımın, çalışmalara gayri ihtiyari olarak sirayet etmesidir. Küresel kapitalizmin politik ekonomik temellerinde Batı merkezci yaklaşımın olduğunu savunan görüş, Batı merkezci yaklaşımdan bağımsız bir siyasi tarih yazımının zor olduğunu öngörmektedir (Dirlik, 1999). Ayrıca bu makalede küresel tarih yazımı sürecinde dönüşüm geçirmesi gerekliliğine işaret edilen bir diğer önemli unsur olarak analiz edilen 'ulus devlet odaklı yaklaşım' ile Avrupa modernitesi arasındaki göreli yüksek korelasyondan ötürü siyasi tarih yazımının bizzat Batı merkezci özelliği olduğunu düşünen ve bu özelliğin disiplinin ruhuna işlemiş bir kavram olduğunu söyleyen kötümser yaklaşımlar da mevcuttur (Chakrabarty, 2008).

Batı merkezcilik, kaçınılması gereken bir sorun olarak kabul edildiğinde bu yaklaşımdan nasıl kaçınılması gerektiği konusu ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili çalışan akademisyenler bu soruna kendi zaviyelerinden çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Batı merkezci yaklaşımla mücadelede üzerinde durulması gereken yöntemlerden biri toptancı bir yaklaşımdan ziyade tekil olarak yerel unsurlara odaklanmak ve müstakil olarak analiz edilen toplumların birbirleriyle olan etkileşimlerini ele almaktır. Post-modern çağın başat özelliklerinden birinin tarihin metalaşması

olduğunu öne süren yaklaşım, anlamlı olan yegâne hikâyenin yerel hikâye olduğu görüşünü savunmaktadır (Lyotard, 1984). Örnek olarak Chakrabarty, Bangladeşlilerin toplumsal yaşamlarının Batı merkezci kategorilerle anlaşılamayacağını ve yerel kültüre odaklanılması gerektiğini savunmuştur. Buna göre Batı orjinli kategoriler modernitenin yalnızca bir veçhesini açıklayabilirdi. Farklı sosyal dokular, değişik aile pratikleri göz önünde bulundurulduğunda ise tek bir yaklaşım tüm bu karmaşık ve çok boyutlu yapıyı açıklamada yetersiz kalacaktı. (Chakrabarty, 2000).

Ulus, kültür, kabile, çağdaşlaşma, medeniyet ve benzeri kategorilerin domine ettiği Marksist ve Weberyan sosyal teorilerin de Avrupa modernitesi orjinli oldukları ve Avrupa tarihinin referans alındığı 'küresel' geçmişler ürettiği savunulabilir. Bu yaklaşımların yeryüzündeki değişik toplumsal süreçleri açıklamakta yetersiz kaldığı noktada toplumlar arasındaki farklılıkları görmezden geldiği ve toplumları bir nevi homojenleştirmeye tabi tuttuğu görülmektedir. Bu noktada yapılagelen eleştirilerden en önemlisi ise bir ideoloji uğruna siyasi tarihin araçsallaştırılmasıdır. O ideolojinin açılımı ise Batı'nın, gelişimin ve ilerlemenin merkezi olarak konumlandırılıp geri kalan bölgelerde miskinliğin ve durgunluğun hüküm sürdüğü argumanının zımnen ya da alenen işlenmesidir. Bu noktada siyasi tarihin gerçekçi bir biçimde küreselleşmesi ve insanlığın zaman içindeki hikayesini anlayabilmek için yerküredeki tüm farklılıkların herhangi bir ideolojiden mahfuz tutularak analiz edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yerele, çeşitliliğe, farklılıklara ve heterojenleşmeye önem vermek bu anlamda önem arz etmektedir fakat bir toplumun içerisindeki farklılıklara vurgu yapmak kadar elzem diğer bir husus, toplumlar arasındaki bağların ve ilişkilerin anlaşılmasıdır. Küresel siyasi tarih yazımında metalaşmış tarih yazımlarının ötesine geçebilmek ve siyasi tarihi tüm çeşitlilikleriyle ele almak gerekliliği hissedilmektedir. Günümüzde toplumların birbirleriyle olan etkileşimlerindeki artış, iletişim teknolojilerinin gelişimi, yeryüzündeki nüfusun artışı bu gerekliliği öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşım yeryüzünün hiç bir zaman birbirinden kopuk toplumlardan oluşmadığını, etkileşimin ve toplumlar arası ilişkilerin insanlık tarihinin başından beri mevcut olduğunu ön görmektedir. Bu açıdan bakıldığında küresel siyasi tarih yazımı, evvelce 'dönüşümcüler' olarak belirtilen kesimin görüşlerine paralel bir şekilde küreselleşmeyi tamamen yeni bir olgu olarak görmemektedir. Buna göre küreselleşme bugünün, Soğuk Savaş sonrası dönemin ya da son yüzyılın bir ürünü değildir. İnsanlık tarihinin başından beri toplumların kendi toplumlarının ötesi ile etkileşime girdikleri görülmektedir. Coğrafi bir keşifi takiben girişilen ticari faaliyetler, coğrafi olarak çok uzak bir kıtadan taşınabilen virüsler sebebiyle ölümlerin yaşanması, çeşitli nitelik ve orjindeki dinlerin coğrafi olarak göreli uzak bölgelerde benimsenebilmesi küreselleşme kapsamında ele alınabilir. O halde küresel siyasi tarih; sosyal ve kültürel geleneği, toplumların birbiriyle ilişkilerini, birbirlerini domine etme ve sömürme gayretlerini, dinin toplumlardaki rolü gibi unsurları içermelidir.

Herşeye rağmen küreselleşmenin tarihselleştirilmesinin mucizevi bir ilaç olduğu da düşünülmemelidir. Burada esas olan daha geniş bir dünyayı anlamak için gösterilen bir yaklaşımdan ibarettir. Bu yaklaşımla siyasi tarihe uzun erimli perspektiflerden bakılabilir ve makalenin başında sorulmuş olan soruda görüldüğü üzere tarihte yaşanan 'tesadüflere' açıklık getirilebilir. Küresel siyasi tarih yazımının kültürel perspektifleri yansıtması, Avrupa modernitesinin sıfır noktası olarak ön kabulünü reddetmesi ve bu yaklaşımı benimseyenlerin, klasik tarihçiliğin öncüsü kabul edilen Leopold von Ranke'den beri ele alınan konulardan fazlasını ele alması beklenmelidir. Bunlar da temel olarak kültürel ayrımların, yerel bilginin, tekil olarak toplumların deneyimlerini anlamak ve onların küresel düzen içerisindeki etkileşimlerini incelemek olarak özetlenebilir. Önümüzdeki dönemde, küresel tarih yazımı olarak özetlenebilecek süreçte, Batı merkezci siyasi tarih anlayışına alternatif olarak bu yönde bir perspektifin akademyada konsolide olması beklenebilir.

Ulus Devlet Odaklı Yaklaşım

Yaşadığımız çağ, bugüne dek siyasi tarihçiliğin cevap veremediği bazı kronik sorunların aşılması noktasında adımlar atılması gerekliliğini ortaya çıkmıştır. Yaşanan güncel hadiseler, bilginin, dinin, kültürlerin, ekonominin, krizlerin, ticaretin ve hatta terörün yükselen bir ivmeyle küresel bir boyut kazanması, siyasi tarihçiliği küresel yönde bir dönüşüme teşvik etmektedir.

Kökleri Vestfalya anlaşmasına dayandırılsa da 19. Yüzyılda ivme kazanan milliyetçilik kavramının günümüzde eskisinden daha fazla yaygın olup olmadığı konusu tartışmalıdır. Siyasi tarihçilerin milliyetçilik kavramı ile başetme gereklilikleri ya da böyle bir gerekliliğin olup olmadığı da

tartışılmaya devam edilmektedir. Siyasi tarihçiliğin kasıtlı olarak en çok gösterdiği zaaflarından belki de başında gelen milliyetçilik kavramının diğer bir deyişle tek bir ulusa odaklanma alışkanlığının yeni çağın siyasi tarih yazımında tamamen elimine olacağı önermesine kuşkuyla yaklaşmak gerekir.

Başka bir deyişle siyasi tarihin önümüzdeki dönemde de ulus inşasına devam etmesi ve devletlerin kimlik oluşturma politikalarına hizmet etmeyi sürdürmesi beklenmelidir. Ulus devletlerin yaşamlarını idame edebilmeleri için gereken çerçeveyi siyasi tarih yardımıyla oluşturmalarının, tek bir merkezden, eğitim bakanlıkları aracılığıyla yazılan siyasi tarih ders kitaplarının, hazırlanan müfredatlarının belirli nispetlerde eski sistemle süreceği ön görülebilir.

Buna rağmen yeni çağın siyasi tarih anlayışının, ulus devleti merkeze alan anlayıştan milim sapma göstermeyeceğine yönelik bir tablo çizmek için de eldeki bir çok veriyi dikkate almamak gerekmektedir. Yeni çağın siyasi tarihinin, ulusların ve toplumların nezdinde eşanlı olarak yazılmasında önemli motivasyonlar bulunmaktadır. Facebook, Twitter, Instagram, Periscope gibi sosyal medya araçları kanalıyla, elektronik ticaret, medya iletişim sistemleri, turizm, uluslararası finans gibi unsurlar vesilesiyle insanlığın iletişiminin eskiye nispetle çok daha yaygın hale gelmesi, insanlığın ortak bir geçmişinin yazımına ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Bu anlayışla, motivasyonu ortak bir gezegen olan siyasi tarihçilerin öne çıkmaları ve bu ihtiyaca cevap vermeleri beklenmelidir.

Günümüzde siyasi tarihin halen Batılı anlamdaki modern ve göreli güçlü devletler ekseninde yazıldığı görülmektedir. Siyasi tarihte kavramsallaştırılan devlet, belirli sınırları olan ve bu sınırlar içerisinde egemenliğini tam manasıyla egzersiz edebilen bir aygıttır. Bu tanım, sınırları içinde zorlayıcı güç unsurlarını tekeline almayı başarmış, yani meşru şiddet unsurlarını devlet aygıtından başka kullananın olmadığı bir tanımdır (Weber, 1978).

Ne var ki küreselleşme denilen süreç, devletlerin egemenliklerinden ödün verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Günümüzde Weberyan bir tanımla ifade edilen devletlerin egemenliklerinden ödün verme ve zaman zaman vazgeçme pahasına yaşamlarını idame ettirdikleri görülmektedir. Bugün ulus devlet olarak nitelendirilen entititelerin büyük bir kısmının kendi sınırları içerisindeki tüm bölgelerde zorlayıcı gücünü eksersiz edemediklerini, yönetimlerin merkezde ürettiği politikaları ve kanunları, o sınırların içindeki tüm bölgelere uygulama kabiliyetine sahip olmadıkları görülmektedir.

Brezilya'nın Amazon bölgesindeki kontrol zaafiyeti, Kenya'nın kuzeydoğusundaki ve Güney İtalya'da belirli bölgeler, Nijerya ve Kamerun'da Boko Haram örgütünün kontrolünde olan bölgeler örnek olarak gösterilebilir. Ulus devletlerin sınırları içerisindeki bölgelerde tam olarak kontrol sağlayamamaları yeni bir kavramın ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Devletin zaafiyet gösterdiği alanları tanımlamak için 'devletin sınırlı olduğu bölgeler' (*areas of limited of statehood)* kavramı, ihtiyaca cevap vermek üzere kullanılmaya başlanmıştır (Risse-Kappen, 2011). Dünya geneline bakıldığında devletlerin kahir ekseriyetinin, merkezi politikalarını sınırları içerisindeki bölgelerin tamamında uygulayamadıkları, zorlayıcı güç araçlarını tekellerine alma kapasitesine sahip olmadıkları görülmektedir. Ulus devletlerin yetersiz kaldıkları ölçüde ortaya çıkan boşlukları; Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği gibi uluslararası örgütlerin, DAEŞ ve Boko Haram gibi terör örgütlerinin doldurdukları görülmektedir.

Uluslararası ilişkiler teorileri perspektifinden bakıldığında ise ulus devletleri uluslararası sistemin tek hakimi olarak görme eğiliminde olan realist teorisyenlerin görüşlerinin ekonomik etkileşim ve karşılıklı bağımlılık teorilerini öne çıkaran neorealist akademisyenler tarafından belli ölçüde kadük hale getirildikleri savunulabilir (Waltz, 2000). Buna mukabil ulus devletlerin güçlerinin ve devletlerin menfaatlerinin küresel düzeni belirli ölçülerde şekillendirmeye devam etmeleri de beklenmelidir.

Küreselleşme tartışmalarının zaman zaman tarihsel bir bakıştan yoksun olarak sanki sadece bugünün bir kavramı olduğu varsayımıyla yapıldığı görülmektedir. Bu noktada küreselleşmeye derinlik kazandırma ve gezegenin ortak tarihini bir bütün olarak ele alma noktasında siyasi tarihçilere önemli görevler düşmektedir. Tüm bu tartışmalardan elde edilecek olan kazanımlar, ulusal devlet ekseninde ilerleyegelen siyasi tarih diskurunu tamamen lağvetmese de dönüşüme zorlayabilir. Böylece

Ranke'nin yüz elli yıldır değiştirilmeden alıp uygulanan yöntemlerinin ötesine geçilebilir (Hopkins, 1999).

Siyasi tarih disiplininde ulus devlet eksenli tarih yazımının ötesine geçebilen çalışmaların, toplumların sosyal ve kültürel yapılarını da tarihselleştirme gayreti içinde oldukları görülmektedir. Bu yaklaşımda siyasi kurumların, sosyal yapıların, kültürel geleneklerin, dini inançların, teknolojik yeniliklerin ve hatta insan duygularının dahi tarihselleştirildiği görülmüştür. Önümüzdeki dönemde küresel siyasi tarih çalışmalarında benzer şekilde bu kazanımların uygulanmalarının devamı, çalışmaların yalnızca siyasi ve sosyal elitleri değil; kadınları, işçileri, köylüleri, köleleri ve diğer bastırılmış grupları da kapsamaları beklenmelidir.

Küreselleşmenin insanlık tarihinin başından beri varolduğunu reddeden, bu kavramın Soğuk Savaş ertesinde ortaya çıkan yeni bir fenomen olduğunu iddia edenler dahi bu kavramın köklerinin çok eskilerde olduğunu yadsımamaktadırlar.

Bu noktada tarihçilerin siyasi tarihi küreselleştirmek için neden bu kadar bekledikleri sorusu da önem arz etmektedir. Bunun başlıca sebebinin, siyasi tarih disiplininin şiddetli bir milliyetçiliğin yaşandığı ve Avrupa'daki ulus devlet inşası sürecinde ortaya çıkmış olduğu savunulabilir. Bu çerçevede profesyonel siyasi tarihçilerin hususi olarak ulus devletlerin tarihini yazmaları şaşırtıcı değildir. Siyasi tarih disiplini dönemin ruhuna uygun bir biçimde yalnızca tek bir ulus devletin kurulumuna, kurumlarına, anayasalarına, kültürel geleneklerine, toplu deneyimlerine, komşu devletlerle ilişkilerine, düşüşlerine ve yükselme süreçlerine odaklanmıştır. Siyasi tarihçiler tüm dikkatlerini ulus devletlere yöneltmişler ve inşa sürecindeki ulus devlet tahayyüllerine uygun olarak toplumları bunun üzerinden izaha kalkmışlardır. Benedict Anderson, Eric Hobsbawm, Ernest Gellner gibi milliyetçilik teorisyenleri ulus devletin suni bir entite olduğu ve yaratılmış bir kavram olduğu konusunda uzlaşmış görünmektedirler. Çalışmalarında ulus devleti odak noktası olarak konumlandırmalarına rağmen, ulus devletlerin aslında spiritüel maddeler olduklarını itiraf eden klasik siyasi tarihçiler de mevcuttur (Ranke, 2011).

Diğer yandan sosyal, kültürel, dini, etnik, ırksal grupların ise ulus devletler gibi suni değil fakat doğal bir sürecin ürünü oldukları savunulabilir. Ne var ki bu kavramlar siyasi tarihçilikte kendine ya yer bulamamışlardır ya da ulus devlete nispetle son derece sınırlı bir yer bulabilmişlerdir. Bu gibi sebeplerden ötürü ulus devlete bu denli ağırlık veren perspektifin bir çeşit devlet tapınmacılığı olduğunu savunanlar mevcuttur (Novick, 1988). Erken siyasi tarihçiler ulusal topluluklara kendi oluşumlarını meşrulaştıran jenealojiler sunmuşlardır (Duara, 1995). Karşılığında ise ulus devletler bu profesyonel tarihçileri ödüllendirmişlerdir. Ödül müessesesi; üniversitelerin finansal olarak desteklenmeleri, tarih bölümünde kürsülerin açılmaları, ulusal toplumları dikkate alan çalışmaların yapılmaları için arşiv kaynaklarının sağlanmaları, tarihi dökümanların basılması için gerekli fonların yaratılmaları ve bu kaynakların okulların müfredatlarına geçirilmesi şeklinde teşekkül etmiştir. Bu açıdan bakıldığında siyasi tarihçiliğin ulus devletin kurulum ve hayatını idame ettirmesi gibi süreçlerinin suni bir aracı olduğu savunulabilir.

Günümüzde küresel tarih popülerlik kazanırken klasik perspektifle ele alınan dünya tarihinin yazım yöntemlerinin yeni ihtiyaçların oluşmasına binaen miadını doldurduğuna dair sinyaller kendilerini hissettirmektedirler. Küresel tarih yaklaşımı, disiplindeki çalışmalarda yeni bir alan olarak görülmektedir. Bu alanda medeniyetler ve kültürler arasındaki bağlantılara yapılan vurguların artması ve belirtildiği üzere tek yönlü ulus devlet bakış açısının kırılmasına yönelik bir eğilim görülmektedir.

Modernleşme Teorisi Eksenli Yaklaşım

Bir önceki bölümde belirtildiği gibi siyasi tarih disiplinin teşekkül etmesinde ulus devlet inşasına katkı sunmaya yönelik yapılmış çalışmalar dikkat çekmektedirler. Bunun dışında makalenin başında belirtildiği üzere, siyasi tarihçilerin insanlığın gelişimine ilişkin sorular sormaları, disiplinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Ne var ki siyasi tarihçilik alanında klasik modernleşme teorilerinin, disiplinin gelişiminin tek yönlü ilerlemesine vesile oldukları savunulabilir.

Karl Marks ve W. W. Rostow gibi isimlerin insanlık tarihini modern endüstriyel kapitalizmle noktalanan bir maraton koşusu olarak görmeleri bu açıdan dikkat çekicidir. Bu yaklaşımı benimseyenler belirtilen maraton koşusunda kimin kazanıp kimin kaybettiği şeklinde listeler çıkarmaktalar ve listeyi bugün geçerliliğini belli ölçülerde yitirmiş olan ulus devletler arasından yapmaktadırlar (Hunt, 2014). Diğer yandan tüm toplumların nihayet demokrasiyle 'taçlanacak' olan bir gelişme sürecinde oldukları yanılgısı da disipline ilişkin bir başka zaafiyet olarak öne çıkmaktadır.

1990'ların sonundan itibaren modernist perspektiften sapmaların meydana geldiği görülmektedir. Modernist yaklaşım her sorunun tek bir cevabı ve tek bir doğrusunun olduğunu savunmaktaydı. Post-modern dünyada ise bir soruya birden çok açıdan yaklaşmak mümkündü ve tek bir doğru cevabın olduğunu öngören yaklaşım aşılmaktaydı.

Bu çalışmada, küresel siyasi tarih yazımında beklenen dönüşüm ve süreklilikler alt başlıklar halinde müstakil olarak ele alınmışsa da bu kavramların aralarında kuvvetli ilintilerin bulunduklarını belirtmek önem arz etmektedir. Modernist yorumu, Batı merkezci bir bakıştan muaf olarak düşünmek gerçekçi olmayacaktır. Bu yaklaşım, zımnen Avrupalıların yeryüzündeki diğer tüm toplumlardan daha evvel ilerleme kaydettiklerini ve bu ilerlemeleri sayesinde elde ettiği 'kazanımları' sömürgeler yoluyla dünyaya yayma çabasında olduklarını savunmaktadır. Post-modernist yorumun ise her konuya olduğu gibi siyasi tarih konusuna da yeni bakış açıları kazandırması kaçınılmaz olmuştur. Böylece Batı merkezci tarih anlayışından ve geçmişin modernist perspektifinden farklı yaklaşımlar öne çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşımda dünya tarihini bildik ezberlerle ve modernist teori gibi tek bir veçheden ele almaktan ziyade, tüm kültürleri ve ülkeleri ayrı ayrı ele alan ve kültürler arası ilişkileri yansıtan bir küresel tarih yazımı öne çıkmıştır. Bu durumun, üniversitelerde ilgili birimlerin isimlerine de yansıdığı, dünya tarihinden ziyade küresel bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Örnekse ABD'nin Georgetown Üniversitesi'nde Tarih Bölümü bünyesinde 'Küresel Tarih Enstitüsü'nün kuruluş tarihi 2013 olarak görünmektedir. Princeton Üniversitesi bünyesindeki 'Küresel Tarih Laboratuvarı', Harvard Üniversitesi'nde bulunan 'Weatherhead Katkılarıyla kurulan Küresel Tarih Girişimi', Berkeley Üniversitesi'nde düzenlenen 'Küresel Tarih Serisi', Michigan Üniversitesi'nde bulunan 'Küresel Tarih Yandal Programı' aynı anlayışın farklı tezahürleri olarak telakki edilebilirler. Bu bakış açısıyla birçok üniversitede 'dünya tarihi' olarak okutulan derslerin isimlerinin de 'küresel tarih' olarak değiştirildikleri gözlenmiştir. Bu durum yalnızca zarfta değil mazrufta da bir değişikliğe işaret etmektedir. Siyasi tarihin gerekliliklerinin değişime uğradıkları ölçüde üniversitelerdeki müfredatların da bundan etkilenmeleri kaçınılmaz olmuştur. Bu anlayışla çeşitli küresel tarih kitapları basılmaya başlanmıştır.

Siyasi tarih disiplini bir önceki bölümde belirtildiği üzere 19. Yüzyıldan itibaren milliyetçilik ile beraber şekillenmiştir (Anderson, 2006). Milliyetçilik teorisyenlerine göre tarih, gerçeklere riayet edecek şekilde yazılmamış fakat suni bir şekilde fabrike edilmiştir. Siyasi tarih yazımının 20. yüzyılda ise uluslararası dengeler, Rusya ve ABD arasında yaşanan Soğuk Savaş süreci gözetilerek gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu süreçte demokrasi ve liberal değerler, nihai olarak tüm toplumların ulaşması gereken hedefler olarak belirlenmişlerdir. Siyasi tarih yazımının da bu hedefler doğrultusunda hizalanmasına yönelik adımlar atılmıştır. "Tarihin Sonu" argümanında ABD'li bir akademisyen, dünyada liberal değerlerin ve demokrasinin artık hakim değerler haline geldiğini savunmuştur. Buna göre tarihin sonu gelmiş, bundan böyle tarihin şekillenmesinde farklı bir gelişme beklenmemesi gerektiği belirtilmiştir (Fukuyama, 2006). Böylece dünyada değerler ve siyasi gidişat açısından artık başkaca bir değişiklik olmayacak, gezegenimizdeki tüm ülkeler demokrasi yönünde doğrusal bir patikada adımlar atacaklardı. Ne var ki aynı akademisyen, sonrasında ön görülerinin tutmadığını ve yanıldığını itiraf etmiştir (Glancy, 2014). Benzer bir görüş, demokrasi ile ekonomik gelişmişlik arasında bir korelasyon olduğuna ilişkindir. Buna göre bir ülkede demokrasinin olgunlaştıkça ekonomik ilerlemenin olacağı görüşü tedavüle sokulmuştur. Tümdengelim yöntemiyle savunulan bu görüşlerin sağlam temellere sahip olduğu düşünülmüştür. Son dönemlere kadar kahir ekseriyetle Batılı ülkelerin ekonomik açıdan daha ileride olması bu argümanları güçlendirmiştir. Batılı ülkelerde demokratik değerler ön plana çıktığından refah artışı yaşandığı savunulmuştur. Böylece diğer ülkeler de ekonomik refahını artırmak için demokrasi yönünde adımlar atmalıydılar. Ne var ki zaman, Çin, Rusya gibi ülkelerin Batı tipi demokratik ideallerden çok uzak olsalar da ekonomilerini belirli ölçüde geliştirebildiklerini göstermiştir. Küresel tarih yazımında modernleşme teorisi gibi tek

bir yaklaşımla yeryüzündeki tüm insanlığın tarihini anlamaya kalkışmanın zaman içinde tevessül edilmeyen arkaik bir yaklaşım olması beklenebilir. Bu yaklaşımın aşılması noktasında tek bir kalıba uydurulmaya kalkışılan toplumların değerlerini ve kültürlerini ayrı ayrı incelemek önem arz etmektedir. Bu yaklaşıma örnek olarak Ronald Inglehart ve Christian Welzel'in araştırmalarına değinmek yararlı olacaktır. 1981'de Avrupa Değerler Araştırması, 1990'dan itibaren ise Dünya Değerler Araştırması ismiyle gerçekleştirilmekte, yeryüzündeki yaklaşık yüz ülkenin toplumlarının değer ve inanç sistemlerini kantitatif araştırma yöntemleriyle analiz etmektedir. Bu araştırmaların neticesinde bir dünya değerler haritası tasarlanmıştır (Inglehart & Welzel, 2005). Önümüzdeki dönemde küresel siyasi tarih yazımında yeryüzündeki tüm toplumların kültürlerini ayrı ayrı ele alan, toptancı yaklaşımlardan ziyade toplumlar arasındaki farklılıkları, benzerlikleri ve etkileşimleri kapsayan çalışmaların artması beklenmelidir.

Menfaat Odaklı Yaklaşım

İnsanların, tarihin başlangıcından bu yana yeryüzünün kendilerinin yaşadıkları kısımlarından farklı bölgelerini de tanımak istedikleri görülmektedir. Bu arayışın primitif bir merak duygusunun ötesinde farklı bölgelerdeki olası gıda, araç gibi kaynakları keşfetme isteğine, yeni takas ve ticaret imkânlarına dayandığı savunulabilir. Antik zamandan beri göçmenler, tacirler, gezginler, askerler, yöneticiler, diplomatlar, misyonerler, hacılar ve diğer gezginler, kendi toplumlarının ötesine geçip uzak diyarları keşfetmek suretiyle kendi ülkelerine birçok yeni bilgilerle dönmüşlerdir.

Yeryüzünün 'diğer' bölgeleri hakkında bir bilgi üretildiğinde zımni de olsa hep bir menfaatin gözetildiği savunulabilir. Modern öncesi seyahat formlarında, erken dönem modern etnografik çalışmalarda ya da güncel alan çalışmalarında daha geniş bir dünyaya ilişkin bilgiye erişimin menfaat temelli olması kimilerince eleştiri konusu yapılmıştır. Bu unsurlar zamana ve mekana yönelik olarak değişse de genel olarak devlet yönetimlerinin, iş çevrelerinin ya da misyoner grupların çıkarları, yeryüzünün geniş bir bölümü hakkında bilgi üretilmesinde önemli bir motivasyon kaynağı olagelmiştir.

Benzer bir yaklaşım, yabancı topraklar hakkındaki bilgilerin toplanması, düzenlenmesi ve sunulması yolundaki çabaların genelde emperyalistlerin ihtiyaçlarını gözettiğini, onların bahse konu bölgelerdeki güvenliklerini ve kendine tabi olan insanları yönetmelerine yaradıklarını öngörmektedir. Bu durumun ticari faaliyetlerin ilerlemesine ve dolayısıyla kaynakların, fırsatların sömürülerinin gerçekleşmesine vesile olduğu sonucuna varılabilir. Tarih içerisinde değişik ülkelerde bazı resmi görevlilerin kendilerinin dışındaki dünyaları anlamaları için yabancı topraklar ve oralarda yaşayan insanlar hakkında bilgi topladıkları, gerçekleştirilen seyahatlerde yabancı ülkelere dair notların tutulduğu bugüne ulaşmış kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Avrupalıların ve 1800'lü yıllardan itibaren Avro-Amerikalıların; hizmetlerine sunulan siyasi tarihçiliği, Asyalı ve Afrikalı toplumlar hakkında üretilen bilgileri kendi siyasi emelleri için kullandıkları yönünde eleştiriler mevcuttur. Ne var ki bilginin üretimi konusunda menfaat odaklı yaklaşımın Batı merkezci olmadığını, Batı dışında farklı bölgelerdeki devletler tarafından da araçsallaştırıldığını savunmak mümkündür. Menfaat için bilgi üretimini yalnızca yalnızca Avrupalı ve Avro-Amerikalıların meselesi haline getirmek diğer unsurları gözden kaçırmaya sebebiyet verecektir. Siyasi tarih ya da güncel toplumsal çalışmalarda menfaat odaklı yaklaşım konusunda modern zamandan önceleri de benzer durumların yaşandığı görülmektedir.

Çin imparatoru General Meng Tian'ın M.Ö 3. yüzyılda göçmen Hunlara yönelik politika üretiminde bu toplum hakkında ihtiyaç duyduğu bilgilerin Çinli tarihçiler tarafından sağlandığı görülmektedir. M.Ö. 1. Yüzyılda yaşamış, Çin histoğrafyasının öncüsü kabul edilen tarihçi Sima Qian'ın, tarihi ve etnografik çalışmaları Hunlar hakkında çok çeşitli perspektifleri yansıtan bilgiler içermektedir. Bu bilgilerin imparatorluğun üst yönetiminin hizmetine sunulduğunu görülmektedir. Böylece çalışmaların sunduğu veriler sayesinde Hun toplumunun kontrolünün Çin yönetimi açısından kolaylaşması hedeflenmiştir (Di Cosmo, 2002). 7. ve 10. yüzyıllar arasında Çin'de hüküm sürmüş olan Tand hanedanlığı döneminde ise Çin'in menfaatlerinin güneydoğu ve Merkez Asya'ya yayılmayı gerektirdiği ve ilgili çalışmaların da bu yönde yapıldığı görülmektedir (Schafer, 1985). 18. yüzyıl boyunca Mançu İmparatorluğu bünyesinde çalışan akademisyenler, dikkatlerini Çin'in

güneybatısındaki topluluklara yöneltmişlerdir. Avrupalı sömürgecilerin erken modern genişlemelerine hizmet eden haritacılık ve etnoğrafya metotları, bu kez Çinliler tarafından kendi menfaatleri için araçsallaştırılmıştır (Hostetler, 2001). 19. yüzyılda ve 20. yüzyıllarda ise Konfiçyüs, Hristiyan ve Komünist grupların misyonerlik faaliyetleri, Çinlileri etnik azınlıklar konusunda çalışmaya yöneltmiştir (Harrell, 1995).

Emperyal menfaatlerden etkilenen bilginin kesin olarak yozlaşmış, geçersiz ve yanıltıcı olduğu düşünülmemelidir. Dezenformasyon ve yanlış anlaşılmalar süzgeçten geçirildiğinde Çin imparatorluğunun resmi tarihçisi olarak kabul edilebilecek Sima Qian'ın çalışmaları, göçmen Hun toplumuna ilişkin gayet açıklayıcı bilgiler içermektedir. Sima Qian'ın çalışmalarının arkasındaki motivasyonun Çin'in Merkez Asya'ya yayılmasına katkı sağlamak olması, onun çalışmalarını geçersiz ya da değersiz kılmamakla beraber bu çalışmalar ancak etik açıdan tartışma konusu haline getirilebilir. Benzer şekilde M.Ö. 5. yüzyılda yaşamış olan Yunan tarihçi Heredot'un, yabancı toplumlara ilişkin, zamanın çok ötesinde sayılabilecek, özgün çalışmalar ürettiği görülmektedir. Çinli tarihçilerin örneğine paralel olarak bu çalışmaların masumane, sade bir merak eğilimiyle dünyayı anlama gayretlerinin tezahürü olmaktan ziyade Yunan siyasi ve ticari çıkarlarına hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Akdeniz'de Yunan yayılmacılığına karşı güvenlik tehdidi oluşturan Pers İmparatorluğu bu çalışmaların gerçekleştirilmesine zemin hazırlayan önemli bir faktördür.

Yabancı bölgelere, farklı toplumlara ilişkin yapılan siyasi tarih çalışmaları devletlerin emperyal amaçlarına yönelik olabileceği gibi devletten bağımsız özel teşebbüslere, ticari girişimlere yönelik de uygulanabilir nitelikte olabilir. Antik çağdan itibaren farklı çıkar odaklarının ticari menfaatlerine yönelik hususi bazı bölgeler üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bunlardan başlıcası modern öncesi dönemde Müslüman tacirlerin ve coğrafyacıların farklı bölgelere ilişkin yaptıkları çalışmalardır. Ticari menfaatler doğrultusunda Güney Asya ve Sahara Altı Afrikasında yaşayan toplumların özellikleri, bu toplumların ihtiyaç duyabilecekleri ürünler ve bu toplumlardan fiyat avantajıyla alınabilecek potansiyel ürünler üzerine kayıtlar tutulmuştur. Müslüman tacirlerin ve coğrafyacıların bu kayıtları klasik dönem sonrasının anlaşılması için önem arz etmektedir (Tibbetts, 1957).

Tacirler ve iş dünyasının aktörleri devlet yönetimlerinin aksine fethetme ya da insanları fiilen yönetme amaçları gütmeseler de sürekli olarak bilgiye ilgi göstermişlerdir. Bu ilgi, bugün siyasi tarih çalışmaları olarak telakki edilen, o dönem için güncel iktisadi/toplumsal araştırmalar sayılabilecek olan çalışmalar vesilesiyle, dönemin farklı bölgelerdeki doğal kaynaklarını, ürün ve servislerin potansiyel alanlarını, ticaretin kendine has dilini, finans ve güç odaklarını yakından takip edebilmelerini sağlamıştır. Buna mukabil yapılan araştırmalardaki genel teamül, toplumların geleneklerine, özel yaşamlarına, ananelerine, ailevi değerlerine göreli olarak daha az önem verme yönünde olmuştur. Çalışmalarda bu tür konulara ancak çıkar gruplarının kar amaçlarıyla örtüştüğünde önem verildiği görülmektedir. Bu sebeple emperyal etki altında üretilen bilgiyle benzer şekilde ticari menfaat odaklı çalışmaların da siyasi tarih açısından önem arz ettiği fakat bölgeler ve insanlar hakkında ancak kısmi bir perspektifi yansıttığı düşünülmelidir. Bugün için noksanlığı daha fazla farkedilen bu noktaların küresel siyasi tarih yazımıyla doldurulması beklenmelidir.

Siyasi tarih çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için iki tür menfaatin oluşmasının önem arz ettiği görülmektedir. Bunlar belirtildiği üzere devlet yöneticilerinin ve iş dünyasının menfaatleri olarak sıralanabilir. Ne var ki bu menfaatler çeşitli zamanlarda iç içe geçmiş, karmaşık bir hal almıştır. Devlet yöneticilerinin ve ticari odakların menfaatleri zaman içinde bütünleşmiş ve müşterek adımlar atılabilmiştir. Erken modern döneme kadar ticari menfaatlerin emperyal menfaatlere hizmet ettiği düşünülebilir. Özellikle 16. yüzyılda ticari ve emperyal menfaatler karmaşık ve birbiri içine geçmiş bir yapı halini almıştır. Avrupalılar tarafından desteklenen ve yürütülen araştırmalar, Avrupa kıtasının ötesindeki ülkeler hakkında geniş bir literatürün oluşmasına vesile olmuştur. Bu çalışmaların, iç politikaya yönelik siyasi bir propaganda üretmek adına yapılmadığı veya yurtiçinde kitleleri mobilize etmeye yönelik gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bundan dolayı bahse konu çalışmaların farklı dünyalarla ilgili gerçek ve kapsamlı bilgiler sunma iddiasında oldukları düşünülmelidir. Netice itibariyle ortada iç siyasete ilişkin yönlendirilmesi ya da mobilize edilmesi gereken kitlelerden ziyade tamamen gerçeklere dayalı yürütülmesi gereken faaliyetler, belki de savaşlar mevzubahisdir. Örnekse

Amerika kıtasındaki yerlilerin kültürleri, nüfusları, kapasiteleri, gelenekleri konusunda dezenformasyona ve tezvirata dayalı çalışmaların menfaat gruplarına herhangi bir faydası dokunmayacağı gibi kendileri açısından ölümcül sonuçları beraberinde getirmesi beklenebilirdi.

Tarihsel süreç içinde emperyalistler ve tacirler dışında üçüncü bir grup olarak addedilebilecek olan misyonerlerin de kendilerinin dışındaki dünyaları anlama eğiliminde oldukları görülmektedir. Mürit sayısını artırmak, yeni taraftarların kazanılması, etki alanlarının genişletilmesi, bu grubun menfaat kavramları arasında sayılabilir. Farklı toplumlar hakkında doğruya en yakın bilginin kazanımı, iletişim stratejilerinin edinilen bu bilgilerin çerçevesinde yürütülmesi açısından önem arz etmektedir. Modern öncesi dönemlerden itibaren misyoner faaliyetlerin belirli bölgeler ve toplumlar üzerine çalışmalara zemin hazırladıkları görülmektedir. Budist misyonerlerin Çin'in toplumsal yapısı konusundaki çalışmaları bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu çalışmalar da evvelce belirtilenler gibi tesadüfi bir meraktan ziyade Budizm prensiplerinin Çinlilerin diline ve kültürüne uyarlanabilmeleri adına gerçekleştirilmişlerdir. Sufilerin, Müslüman öğretileri farklı toplum ve kültürlere yayma faaliyetleri de benzer yönde farklı bir örnek olarak gösterilebilir. Haçlı seferlerinin gerçekleştirildiği ve Moğol İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü dönemde ise Hristiyanlık dinine mensup Avrupalı misyonerlerin Müslüman toplumlarını dikkatle inceledikleri görülmektedir. Avrupalı misyonerlerin İspanya ve Filistin topraklarında yaşayan göçmen toplumları, Orta Asya'da Hindistan, Çin ve yakın bölgelerdeki Hindu, Budist toplumlarına dair gözlemler yaptıkları, konuyla ilgili çalışmalardan bilinmektedir. Bu çalışmaların arkasında, dinen devşirmeler gerçekleştirmek adına en uygun iletişim yöntemlerinin uygulanması ve gerekli mesajların optimum şekilde iletilmesi motivasyonu olduğu görülmektedir (Bentley, 1993). Misyoner faaliyetler bünyesinde yüzyıllar boyunca farklı toplumlar için çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da, 16. yüzyıldan evvel Müslüman coğrafyacıların yaptığı ölçüde geniş ölçekli sistematik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. 16. yüzyıldan sonra ise Avrupalı keşifler ve genişlemeler, küresel anlamda bilginin üretilmesine vesile olmuşlardır. Oluşan literatür, aynı zamanda misyoner amaçlar için de faydalı olmuştur. Misyoner projelerinin ruhani ve spiritüel motivasyonlarla yürütüldüğüne yönelik görüşler olsa da bu çalışmaların daha çok dünyevi menfaatler uğruna gerçekleştirildiği savunulabilir.

Devlet yöneticilerinin ve iş dünyasının menfaatlerinin kesişebildiği vakalar daha önce belirtilmişti. Benzer şekilde misyoner faaliyetlerin de farklı menfaatlerle bir araya geldiği örnekler görülmektedir. Devlet bünyesinde faaliyet gösteren Hristiyan Avrupalı misyonerlerin, 16. yüzyıldan itibaren mensubu oldukları imparatorlukların ve bünyesindeki iş çevrelerinin menfaatlerini gözetmeleri adeta rutine dönüşmüştür. Devlet yöneticilerinin ve iş dünyasının menfaatlerine cevap veren çalışmalar gibi, misyoner faaliyetlerin yönlendirdiği çalışmalar da farklı kültürleri tanımak açısından önem arz etmektedir. 1529 yılında İspanyol Franciscan Bernardino de Sahagun, bölgedeki yerellere Hristiyanlık dinini yaymak adına Meksika'ya gitmiştir. Meksika'da bölgenin yerel dilini öğrenmeye gayret etmiş ve Aztek İmparatorluğu'nun kültürü hakkında önemli bilgiler toplamıştır. Sahagun'un faaliyetleri müddetince Meksikalılara sempati gösterdiği ve onlarla iyi ilişkiler tesis ettiği bilinmektedir. Sahagun'un o dönemki çalışmaları bugün halen Aztek toplumunun önemli yazılı eserleri arasında sayılmaktadır (León Portilla, 2002). Siyasi tarih açısından olumlu sayılabilecek bu çalışmaların gerçekleştirilmesine vesile olan unsurun, yazarın mensubu olduğu devletin menfaatleri olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Alves, 2011).

Günümüzde küresel siyasi tarih yazımı konusunda alan çalışmaları öne çıkmaktadır. Toptan bir yaklaşımla tüm toplumları anlamaya yönelik çalışmalar yerine toplumların özelinde, müstakil olarak kültürel değerlerine odaklanan çalışmaların sayısındaki artış bu yöndeki ihtiyacın da göstergesidir. Üniversite bünyelerinde alan çalışmaları kürsülerinde faaliyet gösteren akademisyenlerin kendilerini mensubu oldukları toplumların ya da yaşadıkları ülkelerin yönetimlerinin menfaatlerine bilinçli olarak hizmet edip etmedikleri konusundan bağımsız olarak, siyasi tarih alanında yapılan çalışmaların teamüle uygun olarak önümüzdeki dönemde de benzer grupların menfaatlerine yönelik gerçekleştirileceği düşünülebilir. Bu durum, yapılan çalışmaların bilimselliğine dair bir çekince oluşturmasından ziyade etik açıdan tartışmaları beraberinde getirebilir. Diğer yandan bulguları ve araştırmaları pragmatik bir anlayışla belirli bir alanda uygulanamayacak olan kürsülerin ya da akademik faaliyetlerin devlet ya da özel sektör tarafından fonlanmasının sürdürülebilir olacağını düşünmek zor görünmektedir. Önümüzdeki dönemde yapılacak olan çalışmaların; bilginin organize

edilmesi, üretilmesi ve metodolojisi açısından erken dönem emperyalistlerden, işadamlarından, misyonerlerin geniş dünyayı anlama çabalarından farklılıklar arz edecek olmasına rağmen çeşitli çıkar gruplarına dolaylı ya da dolaysız olarak hizmet etmeye devam etmeleri beklenmelidir.

"Orta Doğu" kavramının literatürde ilk kez yer aldığı akademik makale olan 'Basra Körfezi ve Uluslararası İlişkiler' 1902 yılında yazılmıştır. Amerikan donanmasında görevli bir amiral ve aynı zamanda tarihçi olan makalenin yazarı, coğrafyayı göz önünde bulundurarak Amerikan menfaatlerinin gözetilmesine yönelik tavsiyelerini sıralamıştır (Mahan, 1902). Benzer şekilde Britanyalı Albay Mark Sykes, Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasına giden süreçte Osmanlı bünyesindeki Kürt aşiretleri hakkında saha araştırmaları gerçekleştirmiştir. 1908 yılında yayınladığı makalesinde Anadolu, Irak ve İran'da yaşayan Kürt aşiretlerinin detaylı bir listesini çıkarmış, bulgularını haritalarla desteklemiştir (Sykes, 1908). Sykes'ın çalışmalarının 1. Dünya Savaşı sonrasında Büyük Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılma sürecindeki ve sonrasındaki politikalarının oluşturulmasında kullanıldığı düşünülebilir. 1916 yılında henüz savaş sürerken Büyük Britanya, Fransa ve Rusya arasında Osmanlı İmparatorluğu'nun topraklarının paylaşılmasına yönelik gerçekleştirilen anlaşmada Britanya'yı belirtilen çalışmaları gerçekleştirmiş olan Albay Mark Sykes temsil etmiştir. Bahse konu anlaşma, tarihe, Britanyalı temsilci Mark Sykes ve Fransız temsilci François Georges Picot'un isimlerinin birleşiminden meydana gelen Sykes-Picot Antlaşması olarak geçmiştir (Anonymous, 2015).

Devleti yönetenlerin menfaatlerine yönelik gerçekleştirilmiş toplumsal çalışmalara insanlık tarihinin başından itibaren sayısız örnekler gösterilebilir. Bu teamülün önümüzdeki dönemde de devam etmesi beklenmelidir. Küresel siyasi tarih üretiminde bulunan araştırmacıları barındıran ya da barındırmaya namzet olan fakülteler, kendilerine genel olarak hükümetlerin ya da uluslararası şirketlerin değil üniversitelerin bünyesinde yer bulmuşlardır. Bu durum, üniversitelerin ve ilgili kürsülerin belirli gruplar tarafından finanse edildiği gerçeğini değiştirmemektedir. 2. Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde devletlerin ve özel sektörün uluslararası ilişkiler ve siyaset bilimi disiplinlerinde çalışmaların yapıldığı araştırma merkezlerine sağladığı kaynaklardaki artış, bu alanların profesyonel birer akademik alana dönüşmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre, siyasi tarih çalışmaları ve toplumsal araştırmalar, günümüzde farklı bölgelerdeki toprakları kontrol etmek, yabancı kaynakları sömürmek, farklı coğrafi bölgelerdeki insanlarla ticaret yapmak ya da onların dinlerini değiştirmek için misyonerlik faaliyetlerinde bulunmak için değil bilimin gelişmesi ve insanlığa katkı sunmak için yapılmaktaydı. Bu yaklaşıma kuşkuyla yaklaşmak gerekmektedir. Bu açıdan uygulamada fayda sağlamayacak herhangi bir üniversite kürsüsünün günümüz dünyasında finansal olarak yüksek meblağlarla sürekli olarak desteklenmesinin gerçekçiliği tartışmalı görünmektedir. Diğer bir deyişle küresel bir anlayışla yapılan alan çalışmalarını destekleyen finansal ve siyasal organizasyonların bu çalışmalardan menfaatlerinin olması beklenmelidir. Öte yandan 2. Dünya Savaşı'nın sonra ermesinden itibaren başlayan sürecin dünyadaki tüm toplumlarla ilgili bilgi sahibi olma gerekliliğini ortaya çıkardığı savunulabilir.

Alan çalışmalarının gösterdiği hızlı gelişimde bu ihtiyacın payı olduğu düşünülebilir. Farklı dillerin konuşulmasında uzmanlaşma, farklı toplumlar hakkında derinlikli çalışmalar yapılması yine bu kapsamda değerlendirilebilir. 2. Dünya Savaşı'nın bitimiyle başlayan ve adına küreselleşme denilen sürecin 1991'de SSCB'nin dağılmasıyla hız kazandığı savunulabilir. Bu sürecin kendini iyiden iyiye hissettirdiği ve yeryüzündeki toplumların, devletlerin birbiriyle evvelce olmadığı nispette etkileşime girmeleri geniş dünyayı algılama ve anlama yönündeki ihtiyacın dramatik bir şekilde artışına vesile olduğu düşünülebilir.

Siyasi tarih alanındaki çalışmaların insanlığın başından itibaren menfaatler ekseninde icra edildiği belirtilmişti. Küreselleşme süreciyle siyasi, askeri, iktisadi, ticari ve kültürel menfaatler boyut kazanmıştır ve birbirinin içine daha önce olmadığı kadar geçmiştir. Bu durumun, karar vericileri kendi toplumlarının ötesini anlamaya çalışma yönünde motive edeceği ve ilgili çalışmaların üzerinde etkisi olacağı öngörülebilir.

Sonuçlar

Dünyanın zaman içinde gelişimini daha çok anlama gayreti, günümüzde dar bir çerçevede yazılmış dünya tarihinden ziyade küresel tarihin yazılması gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Dünya tarihi ve küresel tarih arasındaki farkın belirgin bir şekilde iki kavramın kullanımlarında saklı olduğu görülmektedir. Dünya kavramı daha dar bir anlamda ulus devletleri, ulusal toplulukları ya da en geniş anlamıyla Avrupa gibi belirli bir bölgeyi işaret ederken, yerküre kavramıyla ifade edilen küresel yaklaşım gezegenin tamamını ele alır niteliktedir. Dünya tarihi, tüm dünyayı ele almaktan ziyade insanlığın siyasi ve sosyal gelişimini belirli bir bölge ve ulus üzerinden okumaktadır. Küresel tarihin ise, insanlığın gelişimini tek bir ulusa odaklanmaksızın toplumlar arası etkileşime ve yerel kültürlere yer vermek suretiyle çok boyutlu bir şekilde ele alması beklenmelidir. Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından tek kutuplu bir uluslararası düzende bireylerin, toplumların, şirketlerin ve devletlerin arasındaki entegrasyonun artışı, aynı gezegende yaşandığına dair ortak bir bilincin gelişmesine vesile olmuştur. Bu farkındalık, genel olarak yalnızca belirli ulusların tarihinden ziyade tüm gezegenin tarihi konusunda öğrenme isteğine ve gerekliliğine yol açmıştır.

Sonuç

Bu makalede dünya tarihinin dört karakteristik özelliği ele alınmıştır. Bunlar Batı merkezci yaklaşım, ulus devlet odaklı yaklaşım, modernleşme teorisi eksenli yaklaşım ve menfaat odaklı yaklaşımlardır. Makalede bu dört ayrı başlıkta incelenen maddelerden menfaat odaklılık dışındaki yaklaşımların küresel tarih yazımı sürecinde belirli nispetlerde dönüşüm geçirmelerinin kaçınılmaz olduğu argümanı savunulmuştur. Batı merkezci yaklaşım, yeryüzünde insanlığın gelişiminin Batı'dan diğer bölgelere doğru yayıldığını öngörmektedir. Zımnen ideolojik unsurlar içeren bu yaklaşım, Avrupayı gelişimin merkezine oturtmakta, geri kalan Asya, Afrika, Doğu Asya gibi bölgeleri miskinliğin ve durgunluğun sembolü olarak telakki etmektedir. Tarımın, bilimin önemli unsurlarının ve temel anlamda uygarlığın Batılıların; Ortadoğu, Levant, Yakındoğu gibi isimlerle niteledikleri bölgeden türediği gibi gerçekler bu yaklaşımda kendine çok sınırlı olarak yer bulabilmektedir. Küresel tarih yaklaşımının Batı merkezci ya da herhangi bir bölgeyi merkeze almaktan imtina etmesi beklenmelidir. Buna göre siyasi tarih bölgeler arasında herhangi bir hiyerarşi oluşturulmadan gerçeklere riayet etmek suretiyle yazılmalıdır. Ulus devlet odaklı yaklaşım, 19. yüzyıldan itibaren ulus devletlerin kendi toplumlarının mobilizasyonlarına ilişkin bir araç olarak kullanılmıştır. Merkezi bir sistem üzerinden oluşturulan tarih müfredatlarının çoğunlukla icat edilmiş bir ortak geçmiş içerdikleri ve devletlerin, sınırları içinde yaşayan toplumları bu içerik üzerinden konsolide etme çabalarına giriştikleri görülmektedir. Ulus devlet odaklı yaklaşımın gezegenin ortak tarihini tüm hatlarıyla ele almak yerine daha çok tekil bir ulus üzerinden, o ulusun yaptığı savaşlar ve yakın çevresi üzerinde durduğu görülmektedir. Küresel tarih ise toplumların etkileşimlerini ve gezegendeki diğer toplumların farklı toplumlarla ilişkilerini çok boyutlu bir perspektiften propaganda unsuru içermeksizin sunma iddiası taşımaktadır. Bu anlayışa göre tek bir ulus devlete odaklanıp tüm siyasi tarihi o ulus üzerinden okuyan yaklaşımın aşılması beklenmelidir. Modernleşme teorisinin Batı merkezci yaklaşımla bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bu yaklaşıma göre Batı medeniyeti, modernleşmenin timsali olarak yeryüzünde geri kalan tüm ülkelerin ve toplumların önüne ulaşılması gereken bir hedef olarak konumlandırılmıştır. Buna göre yeryüzünde 'geri' kalmış tüm ülkeler, doğrusal bir çizgi izleyerek adeta bir maraton koşusundaymışçasına yarışacaklar ve bitiş noktasında modernleşmiş, demokratik ideallere ulaşmış toplumlar haline geleceklerdir. Belirtilen önermenin gezegendeki tüm ülkeleri ve toplumsal farklılıkları göz ardı ettiği görülmektedir. Küresel tarih yazımında ise her toplumun kültür ve inanç sisteminin müstakil bir biçimde anlaşılması gerekliliği, Dünya Değerler Araştırması ve türevi çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Dünya tarihinin bu makalede ele alınan son karakteristik özelliği olan menfaat odaklı yaklaşım konusunda ise bir sürekliliğin beklenmesi gerekmektedir. 2. Dünya Savaşı'ndan itibaren dünyanın daha büyük bir bölümü hakkında gerçekleştirilen siyasi ve toplumsal alanlardaki yoğun bilgi üretiminin akademinin alanına girmesi, akademinin çalışmalarının belirli grupların menfaatlerini yansıttığı yönünde eleştirileri beraberinde getirmiştir. Retrospektif olarak bakıldığında toplumsal alandaki çalışmaların esas itibariyle üç ana odağın menfaatleri ekseninde ifa edildiği görülmektedir. Bunlar devlet yönetimleri, iş çevreleri ve misyoner gruplarıdır. Bu üç grubun menfaatlerinin zaman zaman iç içe geçtiği ve çalışmalarını ortak bir zeminde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Söz konusu çalışmalardan ticari, siyasi ya da askeri menfaat

beklentisi olduğundan çalışmaların ölümcül sonuçlara varma ihtimaline binaen dezenformasyon ve propaganda içeriğinin kendiliğinden minimize olması beklenmelidir. Bu durum çalışmaların bilimsel niteliği konusunda bir kazanım olarak yorumlanabilecek iken bu çalışmaları etik açıdan tartışmalı hale getirecektir. Diğer yandan üniversitelerin ve kendi başına ticari bir değer üretmeyen çalışmaların belirli gruplar tarafından finansal anlamda desteklenmesi, bu çalışmaların siyasi, askeri, toplumsal bir veçheden pratik olarak uygulanabilir olma gerekliliğini önemli kılmaktadır. Bu nedenle önümüzdeki dönemde küresel tarih yazım sürecinde menfaat odaklı yaklaşımın sürmesi beklenebilir.

Kaynakça

Adas, M. (1989). *Machines as the Measure of Men : Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance*. Ithaca: Cornell University Press.

Alves, A. (2011). *The Animals of Spain : An Introduction to Imperial Perceptions and Human Interaction with Other Animals, 1492-1826* (Vol. 1). Leiden: Brill Publishers.

Amin, S. (1997). *Capitalism in the Age of Globalization : the Management of Contemporary Society*. London: Zed Books.

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Rev. ed. ed.). London: Verso.

Anonymous. (2015). The Sykes-Picot Agreement. *Historian*(128), 23.

Bayly, C. A. (2002). Archaic and Modern Globalization in the Eurasian and African Arena. In A. G. Hopkins (Ed.), *Globalization in Worlds History* (pp. 44-70). New York: W.W. Norton & Company.

Bennison, A. K. (2009). The Umma in the City. In B. S. Amyn (Ed.), *A Companion to the Muslim World* (pp. 209-217). London: Tauria.

Bentley, J. H. (1993). *Old World Encounters: Cross-cultural Contacts and Exchanges in Pre-modern Times*. New York: Oxford University Press.

Chakrabarty, D. (2000). *Rethinking Working-class History: Bengal, 1890 to 1940*. Princeton: Princeton University Press.

Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe : Postcolonial Thought and Historical Difference* (New ed. ed.). Princeton: Princeton University Press.

Conrad, S. (2016). *What Is Global History?* Princeton: Princeton University Press.

Di Cosmo, N. (2002). *Ancient China and Its Enemies : The Rise of Nomadic Power in East Asian History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diamond, J. M. (2005). *Guns, Germs, and Steel : The Fates of Human Societies*. New York: W.W. Norton.

Dirlik, A. (1999). Is There History after Eurocentrism?: Globalism, Postcolonialism, and the Disavowal of History. *Cultural Critique*(42), 1-34. doi:10.2307/1354590

Duara, P. (1995). *Rescuing History from the Nation : Questioning Narratives of Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.

Erhan, Ç. (2001). ABD'nin Ulusal Güvenlik Anlayışı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 56*(4), 1. doi:10.1501/SBFder_0000001871

Ferguson, N. (2001). Welcome the New Imperialism. (02613077). Retrieved 10.05.2016 https://www.theguardian.com/world/2001/oct/31/afghanistan.terrorism7

Frank, A. G. (1970). *Latin America: Underdevelopment or Revolution; Essays on the Development of Underdevelopment and the Immediate Enemy*. New York: Monthly Review Press.

Fukuyama, F. (2006). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press.

Gills, B. K., & Thompson, W. R. (2006). Globalizations, Global Histories, and Historical Globalizations. In B. K. Gills & W. R. Thompson (Eds.), *Globalization and Global History*. London ; New York: Routledge.

Glancy, J. (2014). Yes, History's Death Was Exaggerated. (0956-1382). Retrieved 06.07.2016 http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/newsreview/features/article1464230.ece

Harrell, S. (1995). *Cultural Encounters on China's Ethnic Frontiers*. Seattle: University of Washington Press.

Hegel, G. W. F. (1956). *The Philosophy of History*. New York: Dover Publications.

Held, D. (1999). *Global Transformations : Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press.

Hopkins, A. G. (1999). Back to the Future: From National History to Imperial History. *Past & Present*(164), 198.

Hopkins, A. G. (2002). *Globalization in World History*. New York: Norton.

Hostetler, L. (2001). *Qing Colonial Enterprise : Ethnography and Cartography in Early Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.

Hunt, L. (2014). *Writing History in the Global Era* (First edition. ed.). New York: W.W. Norton & Company.

Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy : The Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press.

León Portilla, M. (2002). *Bernardino de Sahagun, First Anthropologist*. Norman: University of Oklahoma Press.

Lovett, A. W. (1983). Braudel: Total History for Beginners. *The Historical Journal, 26*(3), 747-753. doi:10.1017/S0018246X00021166

Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition : a Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mahan, A. (1902). The Persian Gulf and International Relations. *National Review, 40*, 27.

Mignolo, W. (2000). *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Novick, P. (1988). *That Noble Dream : the "Objectivity Question" and the American Historical Profession*. New York: Cambridge University Press.

O'gorman, E. (1972). The Invention of America an Inquiry Into the Historical Nature of the New World and the Meaning of its History.

Ranke, L. V. (2011). *The Theory and Practice of History*. London ; New York: Routledge.

Risse-Kappen, T. (2011). Introduction and Overview. In T. Risse-Kappen (Ed.), *Governance Without a State? : Policies and Politics in Areas of Limited Statehood* (pp. 3-18). New York: Columbia University Press.

Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin.

Schafer, E. H. (1985). *The Golden Peaches of Samarkand: A Study of T'ang Exotics*. Berkeley: University of California Press.

Sykes, M. (1908). The Kurdish Tribes of the Ottoman Empire. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 38*, 451-486. doi:10.2307/2843309

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tibbetts, G. R. (1957). Early Muslim Traders in South-East Asia. *Journal of the Malayan Branch of the Royal Asiatic Society, 30*(1 (177)), 1-45.

Tomlinson, B. R. (2003). What Was the Third World? *Journal of Contemporary History, 38*(2), 307-321.

Van De Ven, H. (2004). Globalizing Chinese History. *History Compass, 2*(1).

Wallerstein, I. M. (2004). *World-systems Analysis : An Introduction*. Durham: Duke University Press.

Waltz, K. (2000). Globalization and American Power. *The National Interest, Spring*(59), 46-56.

Waters, M. (1995). *Globalization*. London ; New York: Routledge.

Weber, M. (1978). *Economy and Society : An Outline of Interpretative Sociology*. Berkeley ; Los Angeles ; London: University of California Press.

Bir Osmanlı Tarihçisi Abdi Efendi Ve Tarihi Üzerine Bir Değerlendirme

Zeynep ÖZDEM KÖSE
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, zeynepozdem@mu.edu.tr

Osman KÖSE
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, osmankose@mu.edu.tr

Özet

Abdi Efendi 18. yüzyılda, Sultan Üçüncü Ahmet, Birinci Mahmut, Üçüncü Osman ve Üçüncü Mustafa dönemlerinde yaşamış bir Osmanlı müverrihidir. Hayatı çeşitli devlet görevleri, aziller ve sürgünlerle geçmiş; Üçüncü Ahmet'in mühürdarı olmuş, Birinci Mahmut ve Üçüncü Mustafa döneminde reisülküttaplık görevini icra etmiştir. Bir müverrih olarak, Üçüncü Ahmet dönemine ait önemli bir eser bırakmıştır. Abdi Tarihi olarak bilinen bu eserde, 1730 Patrona Halil İsyanı'nı anlatmış, aynı zamanda Lâle Devri olarak bilinen bu dönemin sosyal, siyasi, ekonomik yapısına dair gözlemlerine yer vermiştir. Eserin önemi, yazarının o dönemi bizzat müşahede etmiş ve önemli devlet görevlerinde bulunmuş bir kişi olmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Abdi Efendi ve tarihini tanıtarak, Abdi Efendi ve tarihi vasıtasıyla, birinci elden bir kaynak ve 18. yüzyıl Osmanlı tarih yazıcılığı hakkında bir örnek sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Abdi Efendi, Osmanlı, Lâle Devri, tarih yazıcılığı.

An Evaluation On One Historian Abdi Efendi And His History

Abstract

Abdi Efendi is an Ottoman historian who had lived at the periods of Sultan Ahmet the third, Mahmut the first, Osman the third and Mustafa the third in 18th century. He had done various state affairs and also been dissmissed and ostracised through his life. he had been the sealer of Sultan Ahmet the third and officiated as Reis ül-Küttab (chief of the scribes) at the periods of Sultan Mahmut the first and Mustafa the third. As a historian he had left an outstanding work belonging to Sultan Ahmet the third period. In this work, known as Abdi History, he had told 1730 Patrona Halil Rebellion and also he had include his observations about this period's, called as tulip period, social, political and economic structure. Significance of this work derives from its writer's witnessing to that period personally and being at outsanding state affairs at different times. The purpose of this study is to exemplify about source at first hand via Abdi Efendi and 18th century Ottoman historiography by introducing Abdi Efendi and his history.

Keywords: Abdi Efendi, Ottoman, Tulip period, Historiography

Giriş

El-Hac Abdi Efendi, 1699-1764 yılları arasında yaşamış, hayatı çeşitli devlet görevleri, aziller ve sürgünlerle geçmiş bir Osmanlı müverrihidir. Sultan Üçüncü Ahmet (1703-1730), Birinci Mahmut (1730-1754), Üçüncü Osman (1754-1757) ve Üçüncü Mustafa (1757-1774) dönemlerinde yaşamış; Üçüncü Ahmet'in mühürdarı olmuş, Birinci Mahmut ve Üçüncü Mustafa döneminde reisülküttaplık görevini icra etmiştir (Özcan, 1998: 73).

Bir müverrih olarak, Üçüncü Ahmet dönemine ait önemli bir eser bırakmıştır. Bilindiği gibi Sultan Üçüncü Ahmet dönemi, Osmanlı Devleti'nde ilk defa Batı tarzı yeniliklerin de başladığı, daha sonra Lâle Devri olarak da adlandırılan bir döneme tekabül etmektedir. Çeşitli yeniliklerin ve gelişmelerin yaşandığı bu dönem Patrona Halil İsyanı diye bilinen bir isyanla neticelenmiş, dönemin hükümdarı III. Ahmet tahttan indirildiği gibi ünlü sadrazam Nevşehirli Damat İbrahim Paşa da öldürülmüştür. İşte Abdi Efendi, III. Ahmet dönemine ait bıraktığı bu önemli eserinde, bu isyanın nasıl başladığı, geliştiği ve sonuçlandığı hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir.

1. Abdi Efendi'nin Hayatı

Abdi Efendi 1699-1764 yılları arasında yaşamış; Reisülküttap Üçanbarlı Mehmed Efendi'nin kızıyla evlenmiştir. Hayatı çeşitli devlet görevleri, aziller ve sürgünlerle geçmiştir. 1721-1730 yılları arasında reisülküttaplık yapan (Danişmend, 1971: 390) kayınpederi Üçanbarlı Mehmed Efendi'ye vekaleten, üç sene reisülküttaplık görevinde bulunmuştur, 1731'de azledilmiştir. 1732'de küçük evkaf muhasebecisi, daha sonra tezkire-i sani görevinde bulunduktan sonra aynı yıl azledilmiştir. 1735'te tophane nazırı ve tezkire-i evvel vekili görevinden sonra 1738'de tezkire-i evvel olmuştur. Tezkirecilik göreviyle reisülküttaplık için önemli bir adım atmış olmakla 1753'te reisülküttap olmuştur (Mehmed Süreya, 1996: 473). Ancak iki yıl sonra, 1755'te azledilerek Resmo (Girit'in üçüncü büyük şehri) ve daha sonra Gelibolu'ya sürgün edilmiştir. 1758'de Ebubekir Rasim Efendi yerine tekrar reisülküttap olmuştur. Yine çok geçmeden azledilerek Bursa'ya sürülmüştür. Az zaman sonra affedilmiş ve 1758 yılı sonunda büyük ruznamçecilik görevini almıştır. 1761'de şıkk-ı evvel defterdarı olmuş ve bir sene sonra yine azledilmiştir (Ahmed Resmî Efendi, 1269: 90). 1763'te Mirahor ya da Bahir Mustafa Paşa sadareti zamanında (1763-1764) (Öztuna, 1986: I, 447) üçüncü ve son kez reisülküttaplık görevinde bulunmuştur. 1764 yılında bir rikab günü (padişahın huzuru, arzı), Enderun-ı Hümayun'da, kahve fincanı elinde olduğu halde, aniden vefat etmiştir. Üsküdar'da haremliğe yakın bir Müslüman mezarlığına defnedilmiştir (Ahmed Resmi Efendi, 1269: 90).

Aynı zamanda şair olduğu da belirtilen Abdi Efendi'nin, devrindeki diğer şair Abdiler'den hangisi olduğuna dair tam bir kanaat getirilememiştir. Bazı yerlerinde gramer ve sentaks hatalarının bulunduğu, başı ve sonunda manzume yer alan Abdi Tarihi'ni de basit bir tahkiye üslubuyla kaleme almıştır (Unat, 1943: XI). Yine aynı döneme ait, şiirlerle süslenerek yazılmış Destari Salih'in eseriyle karşılaştırıldığında bu husus daha iyi anlaşılmaktadır[1].

2. Abdi Tarihi

Abdi Tarihi'nin bilinen iki nüshası bulunmaktadır. Bunlardan ilki müellif nüshası olup İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi'nde, Esad Efendi yazmaları arasında, 2153 numarada *"Tarih-i Sultan Mahmud Han İbn-i Sultan Musatafa Han"* adı ile kayıtlıdır. 13,5 X 21,5 cm boyunda, 17'şer satırlı 65 sayfadan oluşmakta olup talik ile aharlı kâğıda yazılmıştır. İkinci nüsha Fatih Millet Kütüphanesi'nde, Ali Emiri yazmaları arasında 409 numarada *"Abdi Tarihi"* adı ile kayıtlı olup 166 sayfadan ibarettir (Unat, 1943: XI).

Abdi Efendi'nin bu eserini ilk olarak günümüz Türkçesi'ne çeviren Faik Reşit Unat, birinci nüshayı kullanmıştır. 1943 yılında, Türk Tarih Kurumu'nda *"1730 Patrona İhtilâli Hakkında Bir Eser Abdi Tarihi"* adıyla ilk baskısı yapılmıştır. Türk Tarih Kurumu tarafından aynı adla 1999'da yeni bir baskısı yapılan kitabın en son 2014'te yine Türk Tarihi Kurumu tarafından aynı adla son baskısı da yapılmıştır. *"Abdi Tarihi"* adıyla kayıtlı ikinci nüsha ise henüz çalışılmamıştır.

Ahmed Resmi Efendi'nin de belirttiği gibi, hüner ve liyakat sahibi Abdi Efendi, eserinde çok ağır bir dil kullanmamıştır. Bursalı Mehmed Tahir de bunu şöyle ifade etmiştir: *"İbaresi lâtif ve münderecatı itimada şayandır"* (Tahir, 1975: 27). Yukarıda da değinildiği üzere basit bir tahkiye üslubuyla kaleme alınmıştır.

Eser Patrona Halil İsyanı'nı başlangıcından sonuna kadar canlı bir şekilde tasvir ederken, 1729-1730 Osmanlı-İran ilişkileri üzerinde de durmakta, dönemin ekonomik, siyasi ve sosyal yapısı hakkında genel bilgiler içermektedir.

Dönemin yazım usulüne bağlı olunarak esere; Allah'ın sıfatları, Hz. Peygamberin özelliği, Osmanlı hükümdarlarının seçilmişliğinden bahisle ve Sultan I. Mahmut'un şeceresinin sayılması, bir dua ve şiirle başlanmıştır. Ardından Abdi Efendi eseri neden yazdığını şu cümlelerle belirtmiştir: *"Bu Abdi-i bîçâre ve azurde-i dîl-i âvâre, erbâb-ı maârifin hakîri ve esnaf-ı târihin pür taksîri, sâhib-i nazmın uşşâkı, nesr ü mensûrun müştakı, bazı muhibb-i sâdık ahibbâmızın ibrâm ve ilhâhı ile işbu 1143 senesinin mâh-ı*

[1] Destari Salih de bu dönemlere şahit olmuş bir müverrihtir. Onun Patrona Halil İsyanı ile ilgili yazdıklarını günümüz Türkçesi'ne çeviren Bekir Sıtkı Baykal'dır. Bkz. (Baykal, 1962).

Rebiülevveli'nin 15. yevm-i hâmis, saat dörtte zuhur eden gavga ve tecemmü' eden eşhasın ahvâlini ibtidâ-i zuhûrundan ilâ âhirihî tahrir olunmasını niyazmend olmalarıyla gerçi bu hakirde bunu derc eylemekte kudret yok idi. Ancak hatırları için cesaret olundu" (Unat, 1943: 3-5).

Görüldüğü üzere Abdi Efendi, H. 15 Rebiülevvel 1143/M. 28 Eylül 1730 tarihinde cereyan eden isyanın, isyankârların durumlarının, başından sonuna kadar anlatılmasının, bazı sadık dostları tarafından kendisinden ısrarla istenmesi üzerine eserini yazmaya başladığını söylemektedir. Hatta yine devrin mütevazi diliyle, kendisi gibi bir hakirde bunu yapacak kudret olmadığı halde onların hatırları için bu işe cesaret ettiğini belirtmektedir. Eser Sultan I. Mahmut döneminde, onun adına yazılmıştır.

Eseri neden yazığını belirttikten sonra 1728-1729 yıllarında yaşanan bazı tabiat olaylarından bahsederek dönemin kötü giden şartları ile tabiat olayları arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır. Bu olaylar; İstanbul'da misli görülmemiş dehşetli bir yağmur, Diyarbakır'daki bir gök yüzü hadisesi ve güneş tutulmasıdır. Bu anlatış biçimi, şifahi kültüre yatkın bir kulağın tezahürüdür. Daha sonra İran olaylarına değinir. Esas konuya geçtikten sonra da isyanla ilgili teferruatlı bilgi vermiştir: İhtilalin nasıl başladığı, elebaşlarının kim olduğu, orduya nasıl girdikleri, ihtilalin nasıl genişlediği, yapılan yağmalar, ihtilalcilerin istekleri, Sadrazam Nevşehirli Damat İbrahim Paşa ile arkadaşlarının hazin ölümü, sadabat köşklerinin yıkılışı, Sultan III. Ahmet'in kendi eliyle kardeşinin oğlu Mahmut'u tahta oturtmak zorunda kalması, yani Sultan I. Mahmut'un cülusu. Asilerin tamamen ortadan kaldırılışı ile de konuyu noktamış; eserini dua ve şiirle bitirmiştir[2]. Bu şiirler eski tarih düşme geleneğinin bir ürünüdür.

"Hakk Subhânehu Teâlâ Hazretleri her ne ki takdir eylemiştir ol olur. Bu siyakta işte olan adamların bir veçhile halâsı mümkün değildir; elbette belâsın bulur" örneğinde olduğu gibi olayları anlatırken arada bir ibret verici cümleler kullanmıştır (Unat, 1943: 30, 51). Olayları bizzat görmüş, o dönemde yaşamış biri olmanın doğal sonucu olarak esere kendi görüşlerini olduğu gibi yansıtmıştır. Aslında dostlarının kendisinden istedikleri de budur. Zaten bu durum birinci el kaynakların özelliğidir. Sonradan yazılan ikinci el kaynaklarda, olayları, devrin sonrasında meydana gelen olaylarla değerlendirme şansı olduğu için daha geniş ve farklı bir bakış açısı ortaya konulmakta ve objektif bir duruş sergilenebilmektedir. Dolayısıyla Abdi Efendi, birinci el bir kaynak olan bu eseri, devrin tarih anlayışına da uygun olarak subjektif bir bakış açısıyla kaleme almıştır.

Lâle Devri'nde değişime uğrayan bir devlet misyonu vardır. Bu misyonu harekete geçirecek kişiler arasında müverrihler de bulunmaktadır. Ancak bu eserde yapılan yeniliklere, padişah ve sadrazamın hedeflerine dair olumlu görüşler ileri sürülmediği görülmektedir. Abdi Efendi, devlet görevlilerinin, özellikle padişah ve sadrazamın zevk ü sefa içerisinde olduklarını, padişahın sadrazaman boyun eğmiş bir halde bulunduğunu ve halkına karşı cimri davrandığını yazmaktadır. Üst düzey devlet görevlilerinin çıkar çatışmasına girdiklerini, reayanın asker ve valilerin baskısı, parasızlık, işsizlik ve hastalıkla boğuştuğunu belirtmektedir. Şu satırlara bakılacak olursa: *"Sadrazam Asafperver İbrahim Paşa Hazretleri bir zevk u safaya mâil, ruz u şeb hay u huy ile safada ve ocaklarda zâbitan birbirine uygun, Devleti-i Al-i Osman da bu gûne hareket eylemiştir. Gedikli ağaların her birisine bir bühtan (iftira) ile gedüğün refi ve ziametin kendü etabına ve havas-ı hümâyuna ve kendisini nefy veyahut kalebend edüp bundan sonra beş-on senelik ziâmetin hasılını alıp yine ibkâ eylemek mutad etmişidi. Ve taşrada olan maldar vilayet ağalarının her biri defa defa birer bahane ile tecrîm olunmuştu. Alem hayrette kalmış idi. Ehl-i mansıb olanların ekserisi leyl ü nehar zevk u safa ve çeng ü cegâne ile meclis âreste idi. Memâlik-i Al-i Osman harab olmak değil, cânib-i erbaasını düşman neûzu billâh zabteylemek sadedinde olsa belki biz zevkimizde olalım derlerdi"* (Unat, 1943: 26).

III. Ahmet'in tahttan indirilmesinden sonra, I. Mahmut'a yaptığı ifade edilen dua, aynı muhteva ile Destari Salih Tarihi'nde şu şekilde şiirselleştirilmiştir (Baykal, 1962: 18):

"Ahir endiş ol ey vücûd-ı kerîm

Kimseye itme nefsini teslîm

Hâcet esbabına adalet kıl

[2] Bkz. (Unat, 1943: 5-65).

Fukara hâline riâyet kıl

Kimsenin inkisârını alma

Benim ettiklerime de kalma

Sana şehzadeler emanettir

Lâyık-ı şan olan sirayettir

Daima saltanatt var olasın

Ferr u şevketle ber-karâr olasın"

Duanın gerçek olup olmadığı bilinmese de devrin müverrihlerince dönemin nasıl değerlendirildiğini yansıtması açısından önemlidir.

Abdi Efendi'nin her ne kadar bir isyanı anlatmaktan dolayı dönemin olumsuz şartlarına değinmesi doğal bir sonuç olsa da olumlu hiçbir şeyden bahsetmeyişi onun da dönemin memnuniyetsiz kişileri arasında olabileceği fikrini akla getirmektedir. Önemli makamların uzun süre Damat İbrahim Paşa'nın akrabalarınca işgalinden sonra, I. Mahmut dönemiyle birlikte, bekleyenler için yeni fırsatlar doğmuştur.

Sonuç Ve Öneriler

Abdi Efendi 18. yüzyılda yaşamış bir Osmanlı müverrihidir. Yaşadığı dönemde üst düzey devlet görevlerinde bulunduğu gibi aziller ve sürgünler de yaşamıştır. 18. yüzyılın başlarına tekabül eden Sultan III. Ahmet yani Lâle Devri'ni sonlandıran Patrona Halil İsyanı'nı anlatan önemli bir eser bırakmıştır. *Abdi Tarihi* adlı bu eser I. Mahmut döneminde, I. Mahmut adına yazılmıştır. Eserin iki nüshası vardır. Bir nüshayı Faik Reşit Unat günümüz Türkçesi'ne çevirmiştir; ancak ikinci nüsha henüz çalışılmamıştır. Bu nüsha üzerinde de çalışılıp iki nüsha arasında edikson kritik yapılabilir.

Abdi Tarihi, dönemi bizzat müşahade etmiş biri tarafından kaleme alındığı için birinci el kaynaktır. Eser okunurken adeta o dönem yaşanılmaktadır. Bu tarz eserler tarihçiler tarafından yapacakları araştırmalar için kullanılmakla birlikte, bu gibi eserlerin tarih eğitiminde de kullanılması tavsiye edilebilir. Günümüz gençlerinin anlayacağı bir şekilde sadeleştirilerek, anlatılan olay, olgu ya da dönemlerin öğrencilerin gözü önünde canlanması sağlanabilir.

Kaynakça

Ahmed Resmî Efendi (1269). Seinetü'r-Rüesa. İstanbul: Tophâne-i Amire.

Baykal, B. S. (1962). Destari Salih Tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Danişmend, İ. H. (1971). İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi, IV, İstanbul: Türkiye.

Mehmed Süreya. (1996). Sicill-i Osmânî, III, Nuri Akbayar (Haz.). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Özcan, A. (1998). Abdi. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi*, I, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 73.

Öztuna, Y. (1986). Osmanlı Devleti Tarihi, I, İstanbul.

Tahir, B. M. (1975). Osmanlı Müellifleri, III, İsmail Özen (Haz.). İstanbul: Meral.

Unat, F. R. (1943). 1730 Patrona İhtilali Hakkında Bir Eser Abdi Tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

TARİH EĞİTİMİ MAKALELERİ

Cumhuriyet Dönemi Liselerde "İlkçağ Anadolu Uygarlıkları" Konusundaki Değişim: Üç Kitap Üzerinden Bir Karşılaştırma

Ahmet ŞİMŞEK
İstanbul Üniversitesi, ahmet.simsek@istanbul.edu.tr
Ayşe TAŞKIN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, aysetaskinfas@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada 1931, 1977 yıllarında ve günümüzde liselerde öğretilen İlkçağ Uygarlıkları konusundaki değişim ve bu değişimin nedenleri incelenmiştir. Bunun için ilk basımı 1931'de yapılmış ve 1941 yılına kadar liselerde okutulan 4 ciltlik tarih kitapları, 1977 yılına ait lise 1 Tarih ders kitabı ve 2014'te MEB tarafından ücretsiz dağıtılarak 9. sınıflarda okutulan ders kitabında yer alan İlkçağ Anadolu Uygarlıkları konusu karşılaştırılmıştır. Çalışmada doküman analizi kullanılarak veri toplanmıştır. Her üç kitapta yer alan metinler, görseller, etkinlikler, dipnotlar ve sorular açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda Kemalist eğitimin ders kitaplarının ve 1977 yılına ait ders kitabının da Türk Tarih Tezinin ve Türk İslam Sentezinin amacına uygun olarak Anadolu uygarlıklarının üzerinde daha vurgulu durduğu görülmüştür. Özellikle de Eti (Hitit) Uygarlığına diğer uygarlıklardan daha fazla yer verildiği, buna karşılık İyonya'yı Anadolu uygarlığı içerisinde değil de Ege medeniyetleri içerisinde işlediği tespit edilmiştir. Urartu medeniyetine ise ne Anadolu uygarlıkları ne de diğer uygarlıklar başlığı altında yer verilmezken sadece Lidyalılar ile ilgili harita üzerinde Urartu ismine yer verilmiştir. Günümüz kitapları ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilere daha çok bilgi aktarmaya yönelik olmaktan ziyade düşünmeyi artırmayı amaçlayan etkinliklerle zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak Anadolu uygarlıklarına ayrılan sayfa sayısı Cumhuriyetin erken dönemlerine göre oldukça azalmıştır. Buna karşın her üç kitapta da en fazla bilginin paylaşıldığı uygarlık Hititler olmuştur.

Anahtar kelimeler: tarih eğitimi, tarih ders kitapları, uygarlık

The Change on the Topic of "Antique Anatolian Civilizations" at High Schools in the Republic Period: A Comparison Based On Three Textbooks

Abstract

This study investigates the change and the reasons of the change of the topic of Antique Civilizations topic taught at high schools in 1931, 1977 and nowadays. For this, the topic of Antique Anatolian Civilizations available at 4-volume history course books that were first published in 1931 and taught at high schools till 1941, a highschool grade 1 history book that belongs to 1977 and available at course books that were distributed by Ministry of Education free of charge in 2014 to 9th grades were compared and constrasted. In the study, the data were gathered by document analysis. The texts in these books were compared in terms of visuals, activities, footnotes and questions available. As a result of the study, it is seen that the course books of Kemalist education and the course book that belong to 1977 put more emphasis on Anatolian Civilizations which is in accordance with Turkish Historical Thesis and Turkish Islamic Synthesis. Especially, Eti (Hittite) Civilization takes more place than other civilizations; however, it was noticed that Ionia Civilization was not covered under Anatolian Civilizations heading but under Aegean Civilizations. Urartian Civilization was covered neither in Anatolian Civilizations not in other Civilizations; however, Urartu name only appeared in the map of Lydians. In modern day education, in accordance with the constructivist approach, the

course books are rich in terms of activities that aim at enhancing thinking rather than transferring information. However, the pages dedicated to Anatolian Civilizations are less in number when compared to early Republic Periods. In spite of that, in both course books, the civilization about which the most share of information provided has been the Hittite Civilization.

Keywords: history education, history course books, civilization

Giriş

Tarih, geçmişten toplum olarak önemli bulduğumuz bazı kişi, olay ve gelişmeleri merkeze alarak bunları çeşitli kavramsallaştırmalarla yazılan, bu bağlamda geçmişin bilgisiyle bugünün ve geleceğin biçimlendirilmesine katkı sağlayan çalışma alanıdır. Yazının icadıyla başlatılan bu disiplin, kayıt altına alınan çok uzun bir zamanı konu olarak çalışır. İnsanlık tarihinin bir bütün halinde ele alınması, araştırılması ve anlaşılması zor olduğundan, bu uzun ve kesintisiz süreç, çağlara ve dönemlere ayrılmıştır (Alkan: 2009: 44). *Tarih çağları* olarak bu adlandırma çerçevesinde İlkçağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ belirlenmiştir. Tarihi çağlara ayırırken, evrensel etkileri olduğuna inanılan olaylar göz önünde bulundurulmuştur. Tarihyazımına ilişkin bu sınıflama ile hem araştırma ve hem de öğretim süreçleri düzenlenmiştir. Bu çağlardan biri de *Antikite* olarak da bilinen Eskiçağdır.

Tarih Öğretiminde Eskiçağ

Türkiye'de modern tarih eğitimi Osmanlı devletinin son zamanları olarak tanımlanan II. Meşrutiyet sıralarına rastlar (Şimşek, 2013). II. Meşrutiyetle birlikte *Tarihi Umumi* (Dünya Tarihi) dersleri varlığını devam ettirse de genel olarak millet merkezli bir tarih eğitimi önemsenmiştir. Bunda "Balkan Faciası" sonucunda Türklüğe yapılan vurgu da etkili olmuştur (Alkan, 2011: 158). Buna karşın *Tarihi Umumi* ders kitaplarındaki Fransız etkisi fazlasıyla hissedilmeye devam etmiştir (Toprak, 2012: 240). Türkiye'de *Tarihi Umumi* dersleriyle Eskiçağ konuları da öğretimde yer bulmuştur. Mizancı Murat, Ahmet Refik, Ahmet Muhtar gibi tarihçiler, insanlığın ilerlediği fikrinden hareketle tarihin ilk zamanlardan itibaren evrensel çapta işlenmesi gerektiğini düşünüyorlardı (Çalen, 2013, 37-39). Bu durum Türkiye'de tarih öğretiminde Eskiçağ konusunun yerini güçlendirmiştir.

Cumhuriyetin kurulması ve yapılan inkılâplarla sürdürülen modernleşme ve millileşme çabaları tarih derslerini de derinden etkilemiştir. Özellikle 1930'lu yıllarda tarih ve dil çalışmalarına ağırlık veren Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları, modern bir ulus yaratma çabası yanında, *Anadolu topraklarının Türk olduğu* fikrini geçmişten elde edilecek en eski kanıtlarla ispatlamaya çalışmışlardır (Demir, 2010:387; Özer,1999). Bu amaçla Türk Tarih Tetkik Cemiyeti kurulmuş, hemen sonrasında Afet Hanım ile Mehmet Tevfik, Hasan Cemil, Sadri Maksudi, Şemseddin, Vasıf ve Yusuf Ziya beylerden "Türk Tarihinin Ana Hatları" adlı bir eseri telif ve tercüme yoluyla kısa zamanda yazmalarını istemiştir. Yoğun bir çalışmadan sonra heyet mensupları, altı yüz sayfa tutan bir eseri ortaya koymuşlar ve bu eser devlet matbaasında bastırılmıştır.

Kitabın önsözünde söyle denmiştir: "*Şimdiye kadar memleketimizde neşrolunan tarih kitaplarının çoğunda ve onlara mehaz olan Fransızca tarih kitaplarında Türklerin dünya tarihindeki rolleri şuurlu ve şuursuz olarak küçültülmüştür. Türklerin kendini tanımasında, benliğini inkişaf ettirmesinde zararlı olmuştur*" (Çapa, 2002: 49). 1930 sonunda yayımlanan ve sadece 100 adet basılan bu kitap neredeyse sadece tarihöncesi ve Antik tarihe yöneliktir. Tarih tezlerinin temelini oluşturan ikinci bölüm Orta Asya'daki anayurt kavramını, buradan başlayan göçlerle Türklerin nasıl dünyanın geri kalanını uygarlaştırdıklarını anlatmaktadır. Kitap, Neolitik ve Antikçağlar'da ilerlemenin evrensel mayasını oluşturan brakisefal Türklerin göçlerinin ve yola çıktıkları Anayurtlarının tarihidir (Copeaux, 2006:60,61).

Türk Tarih Tezi'nden Hümanizma Dönemine

Atatürk, ümmet anlayışından ulus anlayışına geçen Türk milletinin yaşadığı topraklardaki tarihini ve geçmiş kültürleri iyi bilmesi gerektiğine inanıyordu (Ergin, 2010:169-171). Bu sebepten geçmişi araştıracak tarih ve o dönemin bilim paradigmasına çok uygun düşen ve yıldızı parlayan arkeolojiye

büyük bir görev verilmiştir. Dönemin ulus devletlerinin arkeolojiyi desteklemesinin sebebi, elde edilen en eski bulgularla ulus tarihlerini yazarak bir anlamda meşrulaşmalarıdır. Arkeoloji ve milliyetçilik birbirini güçlendirdikçe arkeolojinin daha önceki evrimsel kültürel gelişime verdiği ağırlığın yerini bugünkü halklarla prehistorik halklar arasında etnik bağlantılar kurma ısrarı almıştır (Ergin, 2010:24).

Cumhuriyetin kuruluş döneminde bir çeşit ulus inşa etme çalışması, milleti bir arada tutmak için ortak bir tarih ve dile politikası benimsenmiştir. Bu durum kendini dil ve tarih kongrelerinde göstermiştir (Usta, 2011:166,167). Bu dönemde ortaya çıkan Türk Tarih Tezini desteklemek amacıyla Güneş Dil Teorisi ortaya atıldı. Mademki Türkler uygarlıklarını Asya, Avrupa ve hatta Amerika'ya kadar yaymışlardı, öyleyse Türk dili de insanlık tarihinde arz ettiği önem açısından büyük bir ciddiyetle incelenmeliydi (Demir, 2010: 392). Güneş Dil Teorisi sonrasında dilbilim antropolojiyle kenetlendi ve dil, tarih ve antropoloji aynı çatı altında karşılaştırmalı bir biçimde çalışılır oldu (Toprak, 2012: 24). Türk ırkının dilini ve kültürünü bugüne kadar muhafaza etmiş büyük bir millet olduğu belirtilip bu yöndeki çalışmalar ders kitaplarına yansıtılmıştır. Bu teze bağlı olarak yazılmış TARİH I-II-III-IV ders kitaplarının gerek içerik, gerekse baskı, cilt, resim, harita ve içerik itibariyle öncekilerden çok farklı olduğu söylenebilir (Çapa, 2002: 49).

Osmanlı'da olduğu gibi Cumhuriyetin tarihçileri de tarihi ilkçağdan itibaren başlatarak günümüze doğru getirme yaklaşımını benimsemişlerdir. Bu sebepten tarihsel süreçte Türk milletinin uzun macerasına odaklanıldığı için Eskiçağ öğretimini ayrıca önemsenmiştir.

1945'te İkinci Dünya Savaşında yaşanan büyük insan kayıplarının bir nedeni olarak tarih ders kitapları mercek altına alınmıştır. Zira bilinmektedir ki 19. Yüzyılda güçlü bir biçimde yaşanan uluslaşma olgusu, devletler ve milletler arasında "biz ve öteki" ayrımını tarihyazımı ve öğretiminde keskinleştirmiştir. Tarih eğitiminde görülen bu öteki vurgusuyla diğer uluslara yönelik kin ve nefret duygularının yaşatıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda özellikle tarih ders kitaplarının barışçı bir bakışla revizyonu gündeme gelmiştir (Demircioğlu, 2006:134,135; Şimşek, 2007: 14). Bu amaçla 1945 yılında kurulan UNESCO tarih ders kitaplarında düşmanlık ifade eden kelimelerin ders kitaplarından çıkarılması için çalışmalar başlatmıştır. Türkiye tarafından da imzalanan UNESCO Sözleşmesi'yle barışçı tarih öğretimi vurgulanmıştır. "Nationalizm"den kaçınılması, bunun yerine konuların "Patriotism" odağında ele alınması tavsiye edilmiştir (Alaslan ve Şimşek, 2014). Yeni anlayışa göre, tarih öğretimi; barış, karşılıklı saygı ve etkin vatandaşlık becerilerinin kazandırıldığı bir alan olmanın yanında öğrencilere, problem çözme ve analitik düşünebilme gibi becerileri de kazandırmayı amaçlamıştır (Demircioğlu, 2006:134,135).

Türk İslam Sentezi'nden Yapılandırmacı Yaklaşıma

Türk Tarih teziyle batının barbarlık itham ve saldırılarına karşı, insanlık medeniyetinin yaratılmasında Türklerin üstün rolü vurgulanmış, pek çok topluluk Türk edilmeye çalışılmıştır. Türklük vurgusu sıkça yapılırken, İslâmî referanslara fazlaca yer verilmemiştir. Atatürk'ün ölümünden sonra millî eğitim "hümanist" bir anlayışla Grek-Latin uygarlığının öğretimine yönelmiştir. Öyle ki, Lise 1 tarih kitabı neredeyse tamamen Roma ve Yunan uygarlığına ayrılmıştır. Bununla beraber zaten yeni çıkılan işgalle düşmanlık hislerinin dorukta olduğu o dönemde Yunan ve batı tarihinin öğretilmesine duyulan tepki ile birlikte Sovyet tehdidi, milliyetçi söylemleri beraberinde geliştirmiştir. Konuyla ilgili tepki, daha çok İslâm Diniyle de buluşan Türk milliyetçilerinden gelmiştir. Demokrat Parti-Adalet Partisi-MC hükümetleri (Milliyetçi Cephe; AP, MSP, MHP) tepkiyi eğitim ortamına taşıyarak Türk-İslâm Sentezci bir anlayışı eğitim sistemine uygulamışlardır(Akt. Bilgili, 2014:2). Türk İslam sentezi döneminde hem milliyetçilik hem de İslami konuların öğretimine ağırlık verilmiştir.

Hem barışçı eğitim arayışları hem de değişen eğitim paradigmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, günümüz ders kitaplarını belirleyen asıl unsur olmuştur. Türkiye'de bu bağlamda 2005 yılında itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı tarih eğitimi, öğrencilerin tarihsel

bilgilerini artırmanın yanı sıra, onları düşünmeye, araştırmaya, soru sorma ve sorgulama ile birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmaya teşvik ederek kavram, değer ve beceri öğrenimini geliştirmeyi amaçlamıştır (Dinç, 2011:2139). Bu yaklaşıma göre çok önce meydana gelmiş olayları içeren tarih ders kitaplarının sunumdaki soyutluğu görseller aracılığıyla somut hale getirilerek giderilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle resim, fotoğraf, minyatür, gravür, karikatür, grafik, şema, plân ve harita gibi unsurlardan oluşan görseller, tarih ders kitaplarında daha yoğun ve anlamlı organizasyonlarla karşımıza çıkmaktadır. Mevcut okutulan 9. sınıf tarih ders kitabı da yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak harita ve fotoğraflarla zenginleştirilmiştir.

Bu çalışmada İlkçağ'da Anadolu'da yaşayan uygarlıkların Cumhuriyetin erken döneminde, Türk İslam Sentezi döneminde ve günümüzde nasıl işlendiği, her üç dönemin ders kitapları karşılaştırılarak incelenmiştir. Cumhuriyetin erken dönemindeki tarih ders kitaplarını biçimlendiren Türk Tarih Tezi, Türk İslam Sentezi dönemi ve günümüzdeki tarih ders kitaplarını etkileyen yapılandırmacı öğrenme kuramı perspektifinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek, 2006:188,224). Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Eskiçağ Anadolu Uygarlıkları konusunun işlendiği üç kitap incelenmiştir. Bunlar, 1931–1941 yılları arasında okutulan *TARİH I*, 1977 yılına ait *lise 1 Tarih* ve günümüzde okutulan *9. sınıf Tarih* ders kitaplarıdır. Bu amaçla şu soruların cevaplanmasına çalışılmıştır:

1. Her üç kitapta aynı konu için ayrılan yer bakımından anlamlı bir fark var mı? Her iki kitapta da hangi konulara, nasıl yer verilmiştir?

2. Her üç ders kitabında görsellerin konuyla ilişkileri ve içerik değerleri bakımından bir fark var mıdır?

3. Her üç ders kitabında bilgiyi öğretim amaçlı sunma biçimleri (etkinlik, dipnot, bilgi kutucuğu, şemalaştırma vs. organizasyonu) bakımından nasıl farklar vardır?

4. Her üç ders kitabında yer alan hazırlık ya da değerlendirme amaçlı hangi soruların düzeyleri bakımından bir fark var mıdır?

Bulgular

1. Her Üç Kitabın İşlenen Konular ve Sayfa Sayıları Açısından Karşılaştırılması

TARİH I kitabında Anadolu Uygarlıkları için 20 sayfa, 1977 yılına ait lise 1 Tarih ders kitabında 7,5 sayfa iken Tarih 9'da konuya ayrılan sayfa sayısı 6'dır. Her 3 kitapta yer alan konular ve bunlara ayrılan sayfa sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo1: Anadolu Uygarlıklarının Kitaplardaki Konular, Alt Başlıklar ve Sayfa Sayıları Bakımından Dağılımı

TARİH I			Lise 1 Tarih			Tarih 9	
Ana Başlıklar	**Alt Başlıklar**		**Ana Başlıklar**	**Alt Başlıklar**		**Ana Başlıklar**	**Alt Başlıklar**
A. Etiler İmp. 11 sayfa	1-Memleket, İsim ve Vasıfları		Hititler 5 sayfa	Eski Hitit Kırallığı		1-Hattiler 1 sayfa	----
				Yeni Hitit Devleti (İmparatorluk Devri)			
	2-Halk ve Dil			Hitit Kültürü ve Medeniyeti	Devlet Teşkilatı		
	3-Siyasi Tarih	Subbiluliyuma			Ordu		
		II. Murşil					
		Muvatalla			Din	2-Hititler 2 sayfa	----
					Hukuk		
		Kadeş Savaşı			Dil ve Edebiyat		
		III. Hatusil					
		III. Dudhaliyas			Sanat		
		III. Arnuandas				3-İyonyalılar 1 sayfa	----
	4-Eti Medeniyeti	Hükümet ve Ordu					
		Hukuk ve Din	Frigler 1,5	Kültür ve Medeniyet			
		Sanat					
B. Frikya	1-Halk ve Medeniyet					4-Urartular	----

4 sayfa			Lid'ler 1 sayfa	Medeniyet	Yarım sayfa	
	2-Frikya'nın Yükselme Medeniyeti					
	3-Frikya Medeniyeti	Din				
		Sanat				
	4-Frikya'nın Yıkılışı					
C. Lidya 5 sayfa	1-Memleket ve Halk				5-Frigler Yarım sayfa	----
	2-Hükümdar Sülalesi	Atalar				
		Eti Sülalesi: Heraklitler				
		Şahin Krallar Sülalesi: Menatlar			6-Lidyalılar 1 sayfa	----
		Giges'in İktisadi Siyaseti				
	3-Kimrilerin İstilası					
	4-Lidya'nın Yükselişi ve Yıkılışı					

Tablo 1'de de görüldüğü üzere Tarih 9'da altı uygarlıkla (Hatti, Hitit, Urartu, İyonya, Frigya ve Lidya) ilgili bilgiler 6 sayfaya sığdırılırken TARİH I'de üç uygarlık (Eti, Frigya, Lidya), verilen alt başlıklarla daha ayrıntılı bir şekilde 20 sayfada işlenmiştir. Lise 1 Tarih'de de Tarih I'deki gibi sadece 3 uygarlığa (Hititler, Frigler, Lidler) yer verilmiştir.

TARİH I'de Eti, Frikya ve Lidyalıların başarılarından ve çeşitli alanlardaki önderliklerinden bahsedilmiş, diğer uygarlıkların nasıl bunlardan etkilendikleri ayrıntılı sayılabilecek biçimde gösterilmiştir. Tarih 9'da Hattiler, Hititler ayrı başlıklar altında alınmışken TARİH I'de Etiler'in Hitit ve benzeri adlarla anılan "*Hata Türkleri*" olduğu bilgisi verilmiştir. Lise 1 Tarih'te ise Hititler Eski ve Yeni Hitit Krallıkları olarak ele alınmış, Hititlerin kültürel hayatı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

TARİH I'de Etilerin dilinin Elamlıca, Sümerce gibi Türkçe asıllı olduğu anlatılmıştır (s. 128). Bu cümlelerle Etilerin Türk olduğu ve Anadolu'ya uygarlığı getirdikleri ispatlanmaya çalışılmış, Türk Tarih Tezine uygun olarak davranılmıştır. Tarih 9'da ise Hattilerin Anadolu'nun ilk yerli halkı olduğu, Hititler'i etkilediği, en önemli eserlerinin Çorum ili sınırlarındaki Alacahöyük'te yer aldığı, günümüze gelen altın taç, kolye, bilezik gibi süs eşyaları ve kapların kazılar sonucu elde edildiği bilgisi verilmiştir. Lise 1 Tarih ve Tarih 9'da Hattilerin ya da Hititlerin Türk soylu olduklarına ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Tarih 9'da Eskiçağ Anadolu uygarlıkları içinde en yüksek ve gelişmiş toplumun İyonyalılar olduğu, İyonya kültürünün Avrupa kültürünün özünü oluşturduğu, önemli bilim insanlarından ve İyon alfabesinden kısaca bahsedilmişken, TARİH I'de Anadolu uygarlıkları içinde değil de Ege Havzası başlığı altında işlenmiştir (s. 181, 186-187). İyonyalılarla ilgili olarak da Türk kökenli olduğu şöyle vurgulanmıştır:

> İyon kelimesi İyedir. Türkçe sahip, efendi demektir. Bu kelimenin Ege (Eke), Aka kelimeleriyle ilişkisi vardır ve aynı anlamda kullanılır. İyon bugünkü lehçemizde Yunan olmuştur. İyonya denilen Batı Anadolu'nun bir kısmında Eti, Minos ve Miken medeniyeti varisi olan Türkler 8. asra doğru yeni bir medeniyet kurdular. Bu medeniyete İyon medeniyeti adı verildi (s. 199-200).

Bu yaklaşıma, Fransızca ders kitabında yer alan "*Türkler medeniyet yaratamayan barbar kavimlerdir*" iddiasına karşılık, Batılı tarih yazarlarının uygarlığın başlangıç yeri olarak Yunanı görmeleri sebebiyle yer verildiği düşünülebilir. Böylece *aslında Türklerin medeniyetin mimarları olduğu*, s.106'da da geçen *"Ege havzasının asıl halkı(nın) Türk olması…"* cümlesiyle ifade edilmiştir.

İyonlar, Lise 1 Tarih ders kitabında da Tarih I ders kitabındaki gibi Anadolu uygarlıkları içerisinde yer bulmamıştır.

Friglerle ilgili olarak Lise 1 Tarih kitabında Hitit Devleti'ni ortadan kaldırdıkları, Urartu Devleti ile birleşip Asur akınlarını önlemeye çalıştıkları, dillerinin Hint Avrupa grubundan oldukları, Tarih 9'da ise Orta ve Güneydoğu Anadolu'ya egemen oldukları, tarıma ve hayvancılığa verdikleri önem nedeniyle hayvan öldürenlere ölüm cezası verildiği ve her üç kitapta da Kibele Tanrıçasından bahsedilmiştir. TARİH I'de ise "*Frigya'nın en eski sakinleri Etilerle beraber gelmiş olan Türk kabileleridir*" (s. 137) cümlesiyle Friglerin de Türk olduğu iddia edilerek Türk Tarih Tezine uygun olarak Frigler daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin inanış biçimlerine ilişkin de şu bilgiye yer verilmiştir:

"*Kadın Allahların en büyüğü ana ilaheye Nana adı veriliyordu. Buna bazı alanlarda Ma veya Kibel adı da veriliyordu.*" (s.139). Ayrıca Nana ile ilgili olarak "*Türkçe ana veya büyükana demek olan nine kelimesini hatırlatır. Anadolu'da nine kelimesini (nene) şeklinde telaffuz ederler.*" (s.139) şeklinde yer alan cümlelerle de Güneş Dil Teorisine uygun olarak uygarlıkların kullandığı dillerin temelinin de Türkçe kelimeler olduğu ispatlanmaya çalışılmıştır.

Lidyalılarla ilgili olarak ise Tarih 9'da Gediz ve Küçük Menderes arasında kalan bölgenin Lidya olarak adlandırıldığı, Lise 1 Tarih ve Tarih 9'da da en parlak dönemini Krezüs zamanında yaşadığı, Persler tarafından son verildiği bilgisinden sonra tarihte ilk kez madeni parayı kullanan devlet olduğu

bilgisine yer verilmiştir. TARİH I'de ise *"Litler (Lidyalılar) tarihlerinin şafağında Atalar adını taşıyan sülalenin idaresi altında bulunuyorlardı. Bu Atalar Trakya'dan geçip sonraları Frikya'ya yerleşmiş olan Türk Trak kabilelerindendir"* (s.141) cümleleriyle yine Lidyalıların da aslında Türk olduğu bilgisi verilmiştir.

Her üç kitap içerik bilgisi bakımından karşılaştırıldığında görülmektedir ki TARİH I ve Lise 1 Tarih ders kitapları çok detaylı bilgiler içermektedir. Bu bilgilerin de en önemli kısmı Etiler veya Hititler hakkındadır. Bunda Erciyas'ın (2005) da belirttiği gibi dönemin arkeolojik kazılarının Hitit ve Yunan mirası etrafında yoğunlaşmasının ve bunun Türk geçmişi ortaya çıkarmada ve Türkiye'yi modern bir Avrupalı ulus olarak sunmada önemli bir rol oynayacağının düşünülmesinin etkili olduğu söylenebilir (Ergin, 2010: 38).

2. Her Üç Kitabın Görseller Açısından Karşılaştırılması

Her üç kitapta yer alan görsellerle ilgili olan Tablo 2 aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2: Her Üç Kitaptaki Görsellerin Türleri ve Sayıları

TARİH I			**Lise 1 Tarih**			**TARİH 9**		
Konular	**Fotoğraf**	**Harita**	**Konular**	**Fotoğraf**	**Harita**	**Konular**	**Fotoğraf**	**Harita**
Etiler	9	1	---	---	---	Hattiler	1	---
---	---	---	Hititler	2	1	Hititler	3	1
---	---	---	---	---		İyonyalılar	1	---
---	---	---	---	---		Urartular	1	
Frikya	4	1	Frigler	3		Frigler	1	1
Lidya	3	1	Lidler	---		Lidyalılar	1	
Toplam	16	3	**Toplam**	5	1	**Toplam**	8	2

Her üç kitabı görseller açısından inceleyecek olursak TARİH I'de Anadolu Uygarlıkları başlığı altında kullanılan fotoğraf (resim olarak belirtilmiştir) sayısı 16'dır. Fotoğraflar ilgili numaralar parantez içinde verilmiş olup kitabın son bölümündeki *Resimler* başlığı altında yer almıştır. Bunlardan resim 89, 91, 92 ilgili konuyu açıklayıcı ya da destekleyici değildir. Belki TARİH I'deki görsellerin kitabın arka sayfasında verilmesi öğretimsel bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Lise 1 Tarih ders kitabında ise toplam 5 adet fotoğrafa yer verilmiş olup fotoğraflar Frig ve Hititler'den kalma sanatsal eserleri tanıtan fotoğraflardır. Hitit tanrısı heykeli, vazosu ile Friglerden kalma Arslankaya anıtı, Frig bronz ve boyalı kap fotoğraflarıdır. Tarih 9'da ise Hattiler'den günümüze kalan sanat eserlerinin, Kadeş Antlaşması ile ilgili tabletin, Hitit tanrıçasının, Güneş Kursunun, İzmir Celcus Kütüphanesi'nin, Van Kalesi'nin, Kibele Tanrıçası'nın ve Hipokampos'un yer aldığı 8 fotoğraf kullanılmıştır. TARİH I'de 4 tane harita kullanılırken, Lise 1 Tarih ders kitabında 1 tane harita ve Tarih 9'da ise 2 harita kullanılmıştır. TARİH I'de yer alan ve Frikya Devleti'ni gösteren haritada yer alan sınırlar Tarih 9'da yer alan Frikya haritasından çok daha geniştir. 1. kitaptaki harita çok daha ayrıntılıdır ve diğer haritada olduğu gibi hangi zaman dilimini gösterdiği bilgisine yer verilmemiştir. Tarih 9'da yer alan haritada ise zaman aralığı belirtilmiştir. TARİH I'deki 3. harita ise sadece Lidya ile ilgili bir başlığa sahip olmayıp "Mısır, Babil, Asur, Met ve Lidyalıların Hükümet Sınırları" başlığı altında sunulmuştur. Lise 1 Tarih ders kitabında da diğer kitaplardaki gibi hangi zaman Arallığına ait olduğu bilgisi yer verilmezken Tarih I ders kitabında olduğu gibi Urartular hakkında bilgiye yer verilmezken

haritada Urartu medeniyetine yer verilmiştir. Ayrıca diğer kitaplardan farklı olarak haritada Diyarbakır, Malatya, Uşak şehirlerine yer verilmiştir.

3. Her Üç Kitabın Etkinlikler ve Dipnotlar Açısından Karşılaştırılması

Lise 1 Tarih ders kitabında hiçbir dipnota yer verilmezken TARİH I'de 4 cümle içerisinde geçen kelimeyi açıklamaya yönelik dipnota yer verilmiştir. Tarih 9'da ise 5 dipnot kaynak bilgisini içermektedir. Tarih 9'da yer alan bu dipnotların, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencinin öğrendiği bilgiyi sorgulamasını, başka kaynaklar kullanmasını, sadece ders kitabına bağlı kalmamasını amaçladığı söylenebilir.

TARİH I ve Lise 1 Tarih ders kitaplarında hiçbir öğretim etkinliğine rastlanmazken, Tarih 9'da 3 öğretim etkinliğine yer verilmiştir. *Hititlerde İnsan Hakları, İyonya'da Bilim* ve Lidyalı'lardan kalma bir sanat eserinin nasıl ele geçirildiğini anlatan bir etkinliğe yer verilmiştir. Bunun dışında 2 ayrı "bilgi hazinesi" adı altında bazı önemli kısa bilgiler verilmiştir.

4. Her Üç Kitabın Sorular ve Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

TARİH I'de sorulara yer verilmezken Lise 1 tarih ders kitabında konu sonunda *Soular* başlığı altında 4 tanesi analiz, 6 tanesi bilgi düzeyinde olmak üzere 10 adet soru yer almaktadır Ayrıca 1 soru içerisinde birden fazla bilgiyi ölçmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiş. Tarih 9'da ise konuya başlamadan önce *Hazırlık Çalışmaları* başlığı altında birincisi analiz, ikincisi kavrama, üçüncüsü değerlendirme düzeyinde olmak üzere 3 soruya yer verilmiştir. Ayrıca Tarih 9'da etkinliklerde yer alan sorular dışında toplam 7 soru yer almaktadır. Bu sorulardan 2 tanesi bilgi, 2 tanesi analiz, 2 tanesi kavrama ve 1 tanesi de uygulama düzeyinde sorulardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türk Tarih Tezinde kadim dönemlerden beri Türklerin laik bir kimliğe sahip olduğu iddia edilmiş ve Selçuklu-Osmanlı geçmişi yerine uzak Asya geçmişi merkeze alınmıştır. Türk Tarih Tezi ve Güneş dil Teorisi ile Türklerin uygarlığın yaratıcısı olduğu ve göçler yoluyla bu uygarlığı tüm dünyaya yaydığı, Batı uygarlığını aslında Türklerin kurduğu ve dolayısıyla aslında hedeflenen muasır uygarlığın eskiden beri bir mensubu olduğu iddia edilmiştir. Özellikle Yunan ve Ermenilerin hak iddialarına karşı Anadolu'nun neolitik çağlardan beri Türk olduğu; başta Eti olmak üzere, İyon ve Lidya uygarlıklarına atıf yapılarak savunulmuş ve kadim zamanlardan beri varolan Türklüğün tarihsel sürekliliği vurgulanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2015:327). Ayrıca Hititleri, Yunanlıları Küçük Asya'da ırksal ve coğrafi öneme sahip tek büyük güç olarak görüp yurdumuzda bulunan tarihi eserlerin "Eti, Firikya, Lidya, Roma, Bizans, Selçuk, Osmanlı ne ad verilmiş olursa olsun hepsinin Türk eseri olduğu söylenmiştir (Ergin, 2010: 24-40). Bütün bunların yeni Türkiye'nin toprak bütünlüğünü sağlamlaştırma girişimlerinin birer uzantısı olduğu görülmektedir. Diğer yandan laik bir toplum için laik geçmiş tasarımı çerçevesinde Müslüman ve özellikle Osmanlı'dan soyutlanmış bir kimlik yaratmak için Türklerin Orta Asya köklerini övmek, Anadolu'da kadim atalar bulmak, Hititleri Türklerin atası saymak yeterli değildi, Hititler'e de Türk atalar bulmak ve bu ataların Hitit uygarlığı gelişmeden önceki bir çağda batıya göç ettiklerini varsaymak gerekiyordu (Copeaux, 2006:50, 51).

Türk Tarih Tezi, Batılıların Türkler hakkında sahip oldukları önyargı ve yanlış kanaatlerine cevap vermeyi, ayrıca yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı'nın bir devamı olarak algılanmasının önüne geçmeyi amaçlamıştır. Bunun arkasında yatan asıl sebebin ise Türk toplumuna yeni bir ruh vermeye çalışan Cumhuriyet idealizmi olduğu söylenebilir (Şimşek, 2012: 5,6). Çünkü Türk Tarih Tezinin Batı'ya yönelik taşıdığı cevap ile özellikle Avrupa kökenli tarih görüşlerinin çeşitli iddialarına karşı ulusun eğitiminde bir araç olarak kullanılması, bu teze neden ihtiyaç duyulduğunun ipuçlarını verir.

1970'li yıllardan itibaren Türkçü ve milliyetçi söylemin ağırlıkta olduğu bir dönem yaşanmıştır. Bu söylem zamanla İslam ile birleştirilmiş ve Türk-İslam Sentezi dönemi başlamıştır ve bu dönemde

Kemalizm ders kitaplarında daha da güçlenmiştir (Keskin, 2012:111). Bu da aslında Kemalist eğitim ders kitaplarında olduğu gibi Lise 1 Tarih ders kitaplarında da en fazla bilginin Anadolu uygarlıkları üzerinde yoğunlaşmasının sebebinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Kaynakça

Alkan, M. Ö. (2011). "II. meşrutiyette resmi ideoloji, resmi tarih ve eğitim", *Türkiye'de Tarih Yazımı,* Ed. V. Engin & A. Şimşek, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Alaslan, F. & Şimşek A. (2014). "Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye'de tarih ders kitapları", *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı:40,

Alkan, N. "Tarihin çağlara ayrılmasında "üç"lü sistem ve "Avrupa merkezci" tarih kurgusu", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, (9).

Bilgili, A.S. (2014). "Eğitim programlarımızda Türk İslam sentezi meselesi(1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon), E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1).

Copeaux, E. (2006).*Tarih ders kitaplarında (1931–1993)Türk tarih tezinden Türk İslam sentezine,* İstanbul: İletişim Yayınları, 1. Baskı.

Çalen, M. K. (2013). II. *Meşrutiyet döneminde Türk tarih düşüncesi*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Çapa, M. (2002). "Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29–30,

Demir, Gökhan Yavuz, (2010). "Türk tarih tezi ile Türk dil tezinin kavşağında güneş-dil teorisi", *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11).

Demircioğlu, İ. H. (2006). "Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi ", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, (2).

Dinç, E. (2011). "Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, (4).

Ergin, N. (2010). *Cumhuriyet döneminde geçmişe bakış açıları: klasik ve Bizans dönemleri*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı.

Kafesoğlu, İ.& Deliorman, A. (1977). *Lise 1 Tarih*, Ankara: M.E. Basımevi,

Önder, B. (2014). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı,* Ankara: Aydan Yayıncılık.

Özer, S. (1999). "Atatürk ve Türk tarihi", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergi*si, XV, (44).

Şimşek, A. (2007). "Türkiye'de tarih eğitiminin ulusallığı ve Avrupa merkezcilik", *TSA Dergisi*, (1).

Şimşek, A. (2012). "Türk Tarih Tezi Üzerine Bir Değerlendirme", *Türkiye Günlüğü Dergisi*, (111),

Şimşek, A. (2013). "Geçen yüzyılda Türkiye'de tarih dersleri", *Avrasya'da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu,* 15-18 Haziran 2013, İstanbul: Marmara Üniversitesi

Toprak, Z. (2012). "Antropolojik Dilbilim, Dil Devrimi ve Sadri Maksudi", *Toplumsal Tarih, (*219), 38-49.

Türk Tarih Tetkik Cemiyeti _____, (2014).*Tarih I kemalist eğitimin tarih dersleri (1931-1941),* İstanbul: Kaynak Yayınları, 6. Baskı,

Usta, Nazlı, (2011). "Türkiye'de tarih öğretiminin sorunlarına bir örnek Kemal Kara'nın "inkılâp tarihi ve Atatürkçülük" ders kitabında iç ve dış düşman algısı ", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (*37).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları, 5. Baskı.

Yıldırım, T. & Şimşek, A. (2015). "Erken cumhuriyet dönemi ders kitaplarında din anlatısı", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40, (179).

9. Sınıf tarih ders programı, Çevrimiçi: http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/tarih9.pdf 15.10.2016 tarihinde indirilmiştir.

Tarih Derslerinde Aktif Ve Öğrenci Merkezli Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fatih Kalçık
Bartın Üniversitesi, fatihkalcik@hotmail.com

Cansu Kalçık
Bartın Üniversitesi, cansukalcik@gmail.com

Özet
Öğretimde yeni yaklaşımların benimsenmesi ile birlikte tarih öğretiminde de geleneksel yaklaşımdan uzaklaşılmış ve öğrenenlerin derslere aktif katılımını sağlayan öğrenci merkezli anlayışa geçilmiştir. Bu anlayışa göre öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu çalışma, tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, var olan bir durumu ele alarak derinlemesine incelenmesini sağlar. Bu kapsamda, amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme (convenient sampling) ile seçilen Bartın İli'ndeki dört ortaöğretim kurumunda görev yapan 12 tarih öğretmenine ulaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi kullanılarak Nvivo 8 paket programı ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışın öğretmenler tarafından benimsendiği, öğretmenlerin sınıf içi ve dışında bu anlayış doğrultusunda etkinlikler yapmaya çalıştıkları, ancak bu konuda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: tarih, aktif öğrenme, öğrenci merkezli anlayış, tarih öğretmeni.

Hıstory Teacher And Student-Centered Active Views On Understanding The Course

Abstract

With the adoption of new approaches to teaching in History education, it has moved away from the traditional approach and student-centered approach which enables students to participate actively in the course. According to this approach, students are required to ensure the active participation of this teaching process. This study was conducted in order to put forward history teachers views on active and student-centered approach. The study is a case study, a qualitative research design. Case studies provide depth investigation by considering the situation. It has been reached 12 people from four high school history teachers who were selected by using easily accessible convenience sampling. History teachers' opinions on the active and student-centered approach is taken and obtained findings was examined by using content analysis method nvivo 8 package program. With the research results, active and student-centered approach on history lessons was adopted by teachers. Teachers tried to make inside and outside activities by using this approach but teachers were found to have been in deficiency in applying it.
Keywords: history, active learning, student-centered approach, history teachers.

Giriş

Günümüz dünyasında birçok alanda olduğu gibi, bilgi ve teknolojide de hızlı değişimler gözlenmektedir. Artık toplumlar, değişmez özelliklerin yanında aktif özellikler gösterir. Bu sosyal değişim, toplumun aktif yönünü meydana çıkarır (Şişman, 2007, 63). İçinde yaşadığımız çağın hızlı değişimine uyum sağlayabilecek eğitimli üreten insan gücü yetiştirmesi zorunlu hâle gelmiştir (Toker, 2003). Bu nedenle bilgi toplumu olma yolunda günümüz dünyasının gelişmekte ve gelişmiş birçok ülkesi, kendi eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. Bunun nedeni alışılagelmiş ezberci eğitim

sistemlerin yararlarının pek olmaması ve toplumların üreten, düşünen ve problem çözebilen bireylere daha çok ihtiyaç duymasıdır, denebilir (Erdoğan, 2009). Bu bağlamda öğretimde yeni yaklaşımların benimsenmesi ile yaşam boyu öğrenen bireylere olan gereksinimin artmasıyla birlikte tarih öğretiminde de geleneksel yaklaşımdan uzaklaşılmış ve öğrenenlerin derslere aktif katılımını sağlayan öğrenci merkezli anlayışa ve bu kapsamda aktif öğrenmeye geçilmiştir.

1960'lı yılarda eğitim programlarında köklü değişikliğe giden Amerika eğitimde yeni reformlara giderek, öğrencilerin kendi yaşanmışlıklarını kullanarak bilgiyi araştırmalarını ve bilimsel kabul edilen problemleri çözmelerini amaçlamıştır. Bu reformlara katkıda bulunanların başında gelen kişilerden biri de Jerome Bruner'dir. Bruner (1962), eğitim süreçlerinde öğrenenlerin aktif rol almalarının, öğrenmeden öğrenenin sorumlu olduğunu ve kalıcı öğrenmenin ancak bireyin uğraşlarıyla meydana gelebileceğini belirtmiştir (Çelik, S. ve diğ., 2005). Ayrıca Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB, 2015, 6)'nın yayınladığı klavuz da, Tarih dersi programında öğrenciye daha bütüncül bir bakış açısı kazandırmak için klasik kronolojik anlayışın revize edildiğini, ünitelerin tematik olarak hazırlandığını ve tema temelli bu programda, öğrenenlere aktif ve öğrenci merkezli bir anlayışla tarihi bilginin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Ün Açıkgöz, 2006, 17). Öğrenme sürecine aktif katılan öğrenen, öğrenirken aktif öğrenmeyi anlamaya ve buna göre bir tutum sergilemeye başlar. Öğrenenin bu tür uğraşları ise bireyde yaşam boyu öğrenme tutumu geliştirmesini sağlar (Seeler, Turnwald ve Bull, 1994). Yaşam boyu öğrenebilmenin en önemli etmeni ise kendi kendine öğrenmeyi bilmektir (Mcmanus ve Sieler, 1998). Aktif öğrenme de öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bir şeyler yapmasını ve bu yaptıkları üzerinde düşünmesini gerektiren tüm etkinlikleri içerir. Aktif öğrenen birey sadece ilgili konuyu öğrenmekle kalmaz, öğrendiği konuyla alakalı kavramların uygulamasını yapar, kavramlar arasındaki bağlantıları araştırır, uygular ve daha önceden öğrenilen bilgileriyle çelişenlerle ilgili karşılaştırmalar yapar (Aydede ve Kesercioğlu, 2012). Bu tanımlarda da görüldüğü gibi, öğretimsel iş; yaşam boyu öğrenen bireylerin okul içi ya da okul dışındaki öğrenme süreçlerinde amaca ulaşmak için yaptıkları, takip ettikleri yollardır diyebiliriz. Bodner (1986)'a göre öğrenmenin öğrenen açısından aktif bir süreç olduğunu ortaya koyan yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım, kısaca şu ana düşünceleri savunmaktadır:

1. Öğrenen kendi bilgisini zihninde kendi kavrama yöntemiyle oluşturur ya da oluşturamaz, çünkü öğrenme ve zihinsel gelişim, sosyal olarak gerçekleşebilecek bir oluşumdur.
2. Öğrenenin kendi öğrenme sürecinde öğreten, kolaylaştırıcı bir yol izler.
3. Öğrencilerin sosyal bir öğrenme ortamında(okul) beraber çalışmaları ve etkileşmeleri sağlanıp, öğrendikleri yeni bilgileri arkadaş ve öğretmenleriyle paylaşmaları, anlamlandırmaları ve benimsemelerine olanak sağlanmalıdır.

Bu anlamda Fullan'ın (1998) da belirtildiği gibi, "okullarda fark yaratan yeniden yapılanma değil yeniden kültürlenmedir (reculturing)" denebilir. Bu kapsamda Wolk (1994)'e göre aktif öğrenmenin felsefi yanı John Dewey'in "Okul bireyleri sadece hayata hazırlayan yer değil, o hayatın ta kendisi olmalıdır." düşüncesine dayandırılmaktadır. Tüm bu araştırmalar ve anlatılanlara bakıldığında öğrencilerin öğrendiği olgu, nesne ve olaylarla yakından ilgilenmesini sağlayacak aktif öğrenmenin, öğrencilerin tarih dersini öğrenmelerinde etkili olduğu/olacağı söylenebilir. Bu sebeple yapılacak çalışmada, tarih dersi öğretiminde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılabilirliği araştırmak amaç edinilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, "Tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri" amacı doğrultusunda; aktif öğrenme sürecinde tarih derslerinde hangi yol ve yöntemlerin kullanıldığı, aktif öğrenme süreçlerinde sınıf dışı hangi etkinliklerin yapıldığı, aktif öğrenme sürecinde öğrenciye verilen görev ve sorumlulukların neler olduğu, öğrenci merkezli

eğitimin öğrenciye katkılarının neler olduğu ve bu süreçte yaşanan sorunların neler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma modelidir (Yin, 1984, 23; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 313). Seçilen bu araştırma deseni ile yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle eğitim programlarına giren aktif ve öğrenci merkezli anlayışın tarih derslerine uygulanması durumu öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016 Mayıs-Haziran aylarında Bartın İli merkezindeki dört ortaöğretim kurumunda görev yapan 12 tarih öğretmeninden oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görev yaptığı okullar amaçlı örneklem ile seçilen iki Meslek Lisesi, iki Anadolu Lisesinden oluşmaktadır. Amaçlı örneklem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, 2014, 90). Bu araştırmanın çalışma grubu için, öğretmenler arasından 4 kadın 8 erkek olmak üzere 12 gönüllü tarih öğretmeni seçilmiştir. Öğretmenlerden 3 kadın 3 erkek öğretmen meslek lisesi, 1 kadın 5 erkek öğretmen Anadolu lisesinden seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 28-35 yaş aralığında 6 kişi, 40-45 yaş aralığında 3 kişi, 48-55 yaş aralığında 2 kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerden 8'i üniversite, 3'ü yüksek lisans, 1'i doktora öğrenim düzeyindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanması için, araştırmacılar tarafından üç alan uzmanı görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, soru ve tepki kategorileri önceden belirli olduğundan daha objektif kıyaslamalara ve istatistiksel analizlere uygundur (Erkuş, 2009, 117). Görüşmeler araştırmacılardan biri tarafından katılımcılarla sessiz bir ortamda ve birebir şeklinde, ses kayıt cihazıyla ve yazılı olarak katılımcının da izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan ses kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı dinlenerek yazıya geçirilmiş ve daha sonra dijital ortamda bilgisayar yardımıyla nitel veri analiz programlarından biri olan NVIVO 8 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesi ve analiz çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılıp, elde edilen ortak çözümlemelerden yola çıkılarak kavramlar oluşturulmuş ve bu kavramlar arası ilişkiyi gösteren şekiller çıkarılmıştır. İçerik analizi bir anlamda katılımcılardan toplanmış verilerin kavramlaştırılması, akla uygun biçimde işe koşulması ve verileri açıklayan temaların meydana getirilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada katılımcılardan alınan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, karşılaştırılmış ve oluşturulan temalara ilişkin şekiller oluşturulmuştur. Araştırmanın gizliliğini sağlamak için katılımcılardan kadın ve meslek lisesi öğretmeni olanlar MLK1, MLK2 gibi, erkek ve meslek lisesi öğretmeni olanlar MLE1, MLE2 gibi kodlanırken kadın ve Anadolu lisesi öğretmeni olanlar ALK1, ALK2 gibi, erkek ve Anadolu lisesi öğretmeni olanlar ALE1, ALE2 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar bir soruya cevap verirken birden çok neden ve görüş belirtmişlerdir. İçerik analizi yaparken katılımcıların tüm görüşleri dikkate alınmış ve cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

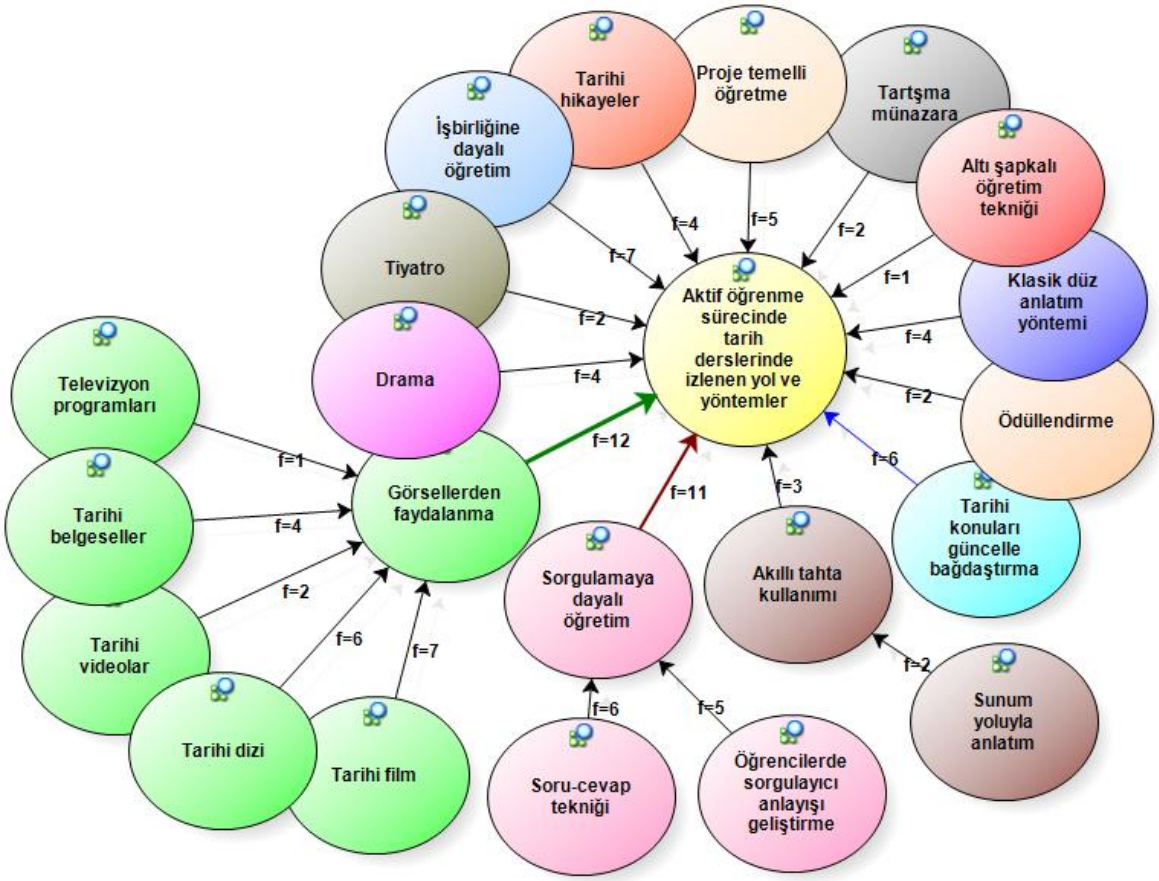
Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme sürecinde tarih derslerinde izlediği yol ve yöntemlerle sınıf dışı yapılan etkinliklerin neler olduğuna, öğrenci merkezli yaklaşım ve aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilere katkısına, bu süreçte yaşanılan sorunlar ve aktif öğrenmeyi

sağlamak için öğretmenler tarafından öğrencilere verilen görev ve sorumluluklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Aktif öğrenme sürecinde tarih derslerinde izlenen yol ve yöntemlere ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere tarih dersi öğretim süreçlerinde sınıf içinde izledikleri yol ve yöntemler sorulmuş öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Aktif öğrenme sürecinde tarih derslerinde izlenen yol ve yöntemler

Şekil 1 incelendiğinde, aktif öğrenme sürecinde tarih derslerinde izlenen yol ve yöntemler 13 farklı tema altında toplanmış bunlardan en sık kullanılan ''görsellerden faydalanma''(12) temasını sırasıyla ''sorgulamaya dayalı öğretim''(11), ''işbirliğine dayalı öğretim''(7), ''tarihi konuları güncelle bağdaştırma''(6), ''proje temelli öğrenme''(5), ''drama'', ''tarihi hikâyeler''(4), ve ''klasik düz anlatım''(4),''akıllı tahta kullanımı''(3), ''ödüllendirme''(2), ''tartışma münazara''(2), ''tiyatro''(2) ve ''altı şapkalı öğretim tekniği''(1) temaları takip etmektedir.

Tarih derslerinde aktif öğrenmeyi ve dolayısıyla öğrenci merkezli anlayışı benimseyen katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda görselleri kullanmanın bu süreçte çok etkili olacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi görsellerden yararlanarak ders anlattığını belirtirken öğretmenlerden MLE4, MLE5, MLE6, ALE7, ALE8, ALE3 ve ALE1 '' *…film izleme gibi görsel araçları kullanıyorum''* derken ALE7 *''Sınıf içerisinde görselleri kullanarak anlatmaya çalışıyorum …"* demiştir. Görüşlere göre öğretmenlerin görsellerin içinden en çok tarihi filmleri tercih ettikleri görülmekte tarihi filmlerden sonra tarihi dizileri izlettikleri veya izlemelerini öğrencilere önerdikleri anlaşılmaktadır ki öğretmenlerden MLE4, MLE5, MLE6, ALE8, MLK3, MLK4 tarihi dizileri önerdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ALE8 *"…konulara paralel belgesel dizi ve filmler varsa bunları tavsiye ediyorum''* diyerek MLK3 *'' Özellikle öğrenciler tarihi dizileri konuşuyor ve anlattıklarımı ilgiyle dinleyip gerçeği öğrenmeye merak*

oluşturduğunu görüyorum.'' ifadesiyle tarihi dizilerin öğrenciler tarafından izlenmesinin tarih dersine karşı ilgiyi arttırdığı söylenebilir. Başka bir öğretmen MLE5 *'' … özellikle tarihi belgeseller de öğrencilerin ilgisini çekiyor''* demiş ve ALE8, ALE3 *'' Temel olarak dikkat ettiğimiz nokta tarih dersi ile ilgili beyninde bir resim hazırlaması gerekiyor o yüzden belgesel izletmemizin sebebi budur''* diyerek tarihi belgeselleri izlettiğini belirtmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte MLE4 *''…Çanakkale Haftası ile ilgili olarak onların videolarını belgesellerini bazen de televizyonlarda kısa programlar oluyor o programlardan alıntı yapıp kullanıyorum''* sözleriyle televizyon programları ve videoları da derste kullandığını ifade etmiş ve öğretmenler tarih derslerinde öğrencinin ilgisini çekebilmek, aktif olarak derse katılımı sağlamak adına çeşitli görselleri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Aktif, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini sağlamak için öğretmenlerden MLE4, MLE5, MLE6, ALE7, ALE7, ALE3, ALE2, ALE1, ALK2, MLK3, MLK4 görsellerden sonra en sık sorgulamaya dayalı tarih yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ALE3, ALE7 *'' Daha çok sorgulamaya dayalı yöntemi kullanıyorum çünkü tarihi kendi içerisinde neden sonuç ilişkisine dayanır her bir olay kendinden sonraki bir olayla bağlantılıdır, nedenidir''* derken ALE2 *"… öğrenciye sorgulatmamız gerekiyor tarihi. Aynı zamanda sebep sonucunu sorgulamıyorsa tarihte mesafe kat edemez''* demiştir ki öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmelerinin nedeni olarak tarihi konuların neden sonuç ilişkisi içerisinde ilerlemesinden ve bu ilişkinin tarihi öğretimindeki öneminden kaynaklandığı söylenebilir.

Sorgulamaya dayalı öğretimle öğrenci merkezli öğretimi sağladıkları görülürken öğretmenlerden MLE5 *''…sorgulama yöntemiyle yaptığımız zaman tarihi daha iyi bir analiz yaptıklarını gözlemliyoruz''*, diyerek öğrencilerde bu yöntemi uygulamanın tarihsel analiz yapma ve düşünmeyi sağladığı söylenebilir ki MLE6 *''…sadece öğretmen aktif olduğu değil de öğrencinin de katılabildiği zaman zaman kendi sorgulama yapabilir ve kafasına takılanları sorup bu şekilde daha iyi olabilir'',* ifadesiyle bunu desteklemektedir. Sorgulama yapmayı öğretimin aktif öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmesinde sorumluluk almasını sağladığını gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerden ALE1, ALE2, MLE4, MLE5, MLE6, ALE8, MLK3 kullandığı ve eğitim sürecinde öğrencilere de görev vererek onların kendi öğrenimlerinde görev aldıkları işbirliğine dayalı öğrenmenin katkılarını şu şekilde dile getirmişlerdir: MLE4 ve ALE1 *''genelde sınıf içi grup çalışmaları veriyorum gruplara farklı çalışmalar verip onlarla dersi ortak işleme ve aktif öğrenim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlıyorum''* derken ALE8 *ve* MLK3 *''işbirliğine dayalı öğrenme için gruplar oluşturup konu dağılımı yapıyorum.''* diyerek işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenciyi öğretim sürecine katmaktaki faydasını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden ALE2 ve MLE6 *'' Bunlardan en verimli olan aslında işbirliğine dayalı olan, sadece öğretmen aktif olduğu değil de öğrencinin de katılabildiği...''* demiş ve öğretmenden ziyade öğrencinin eğitim sürecinde çalışması gerektiğini söylemiş ve MLE4 de *'' …biz işbirliğine dayalı eğitimle…kullanarak büyük oranda da öğrencileri işin içerisine alarak işler yapmaya çalışıyoruz''* demiş ve bunu öğretim süreçlerinde kullandığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin tarihi konuları öğretirken tarihi konuları güncelle bağdaştırdıklarını dile getiren ALE2, ALE3, MLE6, MLK1, ALE8 ve MLK3 içerisinden ALE8 ve ALE2 *''öğrencilerin güncel meselelerle tarihe ilgi alakası daha çok artıyor ve o konuları çok daha fazla araştırma ihtiyacı duyuyor ve derslerden zevk alıyor''* demiş ve tarihi konularla güncel meselelerin ilişkilendirilerek verilmesi öğrencinin araştırma ihtiyacını arttırdığını belirtirken ALE3, MLE6 ve MLK1 *'' günümüzde bağlantı kurarak aynı benzer olayların… devam ettiğini yaşadığımız olaylara örnek göstererek önce bir merak uyandırıp sonrasında konuyu işlemeye ve anlatmaya çalışıyorum''* diyerek öğretim sürecinde tarih derslerindeki konuları günlük hayatta karşılaşılan olaylarla bağlantı kurarak öğrencilerde merak uyandırdıklarını ve öğrencinin derse aktif katılımını sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden MLK3 ise bunun için *"Metaforlar kullanıyorum günümüz olayların geçmişten geldiğini anlatıyorum."* diyerek metaforlar kullanarak günümüzdeki olayların aslında geçmişle alakası olduğunu göstermekte olduğunu belirtmiştir.

Aktif öğrenme sürecinde proje temelli öğrenmeyi öğretmenlerden ALE1, MLE6, ALE8, MLK4 ve MLE5 benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden MLE6 ve ALE1 *"genelde sınıf içi grup çalışmaları proje araştırma ödevleri veriyorum gruplara farklı çalışmalar verip onlarla dersi ortak işleme…* ALE8 *neticesinde sınıflarındaki arkadaşlarına bu konuyla alakalı çocuğun bilgi vermesini sağlamak hem*

aklımda kalmış oluyor çocuğun kendisi anlattığı için '' diyerek projeye dayalı öğretimin öğrencinin konuyu daha iyi anlamasını ve hazırladığı projeyi sunarken öğretim sürecine katılmasını sağladıklarını dile getirirken MLE5 *'' …En fazla Proje ve performans ödevleri vererek veya performans grupları kurarak öğrenmeyi sağlamaktır"* demiş ve aktif öğrenme sürecinde projeye dayalı öğretimi kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden aktif öğrenme sürecinde tarihi hikâyeleri kullandığını dile getiren ALE8, MLK3, MLK4 ve ALK2 *"…hikayelendirme yapıyoruz 9. sınıfta ilk çağ tarihini anlatırken Kral Midas'tan örnek veriyorsunuz onun kepçe kulaklarını anlatıyorsun. Yani mitolojiden örnekler vererek onların ilgilerini çekmesini sağlıyorsun, mesela Yunan mitolojisini anlatırken yediği marka Nike marka Ama ne olduğunu biliyor musunuz aslında bir Yunan Tanrısı onun adı. Böyle bağlantı kurduğunda çocuğun ilgisini çekiyor"* diyerek hikâyelerle ders anlatımının öğrenciyi derse bağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden aktif öğrenme sürecinde drama yöntemini kullandığını dile getiren ALE1, MLE6 ve MLK3 ve MLE5 *"...genellikle drama yapıyoruz sınıflarda rolleri sınıflandırırız canlandırmalarını istiyoruz böyle katılımlar öğrencileri biraz da derse aktif katılmasını sağlıyor"* diyerek drama yöntemiyle öğrencilerinde rol icabı dahi olsa derse katılmış olmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir.

Klasik düz anlatım yönteminin de kullanılması gerektiğini bu nedenle öğrenme sürecinde düz anlatım tekniğini kullandıklarını belirten ALE3, MLE4, ALE7 ve MLK3 *"Klasik yöntemi kullanıyorum ama akıllı tahtadan anlattığım için. Öğrenciye tahtada yansıtarak biraz da ilgisini çekmeye çalışıyoruz''* demişler ve düz anlatımı kullansalar da akıllı tahtanın olmasının bu süreçte öneminden bahsetmişler ve öğretmenlerden MLE4, MLE6 ve ALE8 *"Materyal eksikliğimiz yok istediğimizi internete bağlanıp akıllı tahtada gösterebiliriz"* diyerek akıllı tahtanın kullanılması düz anlatımın kullanılması gereken durumlarda dahi derse katılımı artırıp öğrencinin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden MLE6 ve ALE7 tarih derslerinde tiyatro tekniğini kullandıklarını belirtmiş ve *"…onun dışında bazen derslerdeki konular tiyatro şeklinde anlatabiliyoruz"* diyerek bazı konuları tiyatro yaparak anlattıklarında öğrencilerin derse daha aktif katıldıklarını belirtmişlerdir.

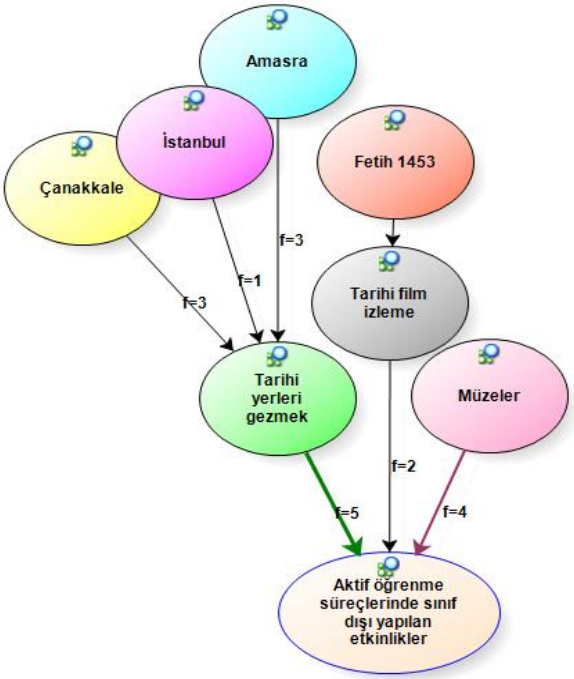
Tarih derslerinde tartışma ve münazara tekniğinin kullandıklarını belirten ALE8 ve ALE2 *"Öğrencilerle münazara ve tartışma ortamı ortaya çıkmış oluyor özellikle inkılap tarihinde bu şekilde yaparak öğrenciyi de dersin içine almış ve aktif hale getirmiş oluyorum"* demiş ve tartışma ve münazara ortamında öğrencilerin derse katılımlarının arttığını dile getirmişlerdir.

Ödüllendirme tekniğinin de tarih dersi öğretim sürecine katkısı olduğu için kullanan öğretmenlerden ALE8 ve MLK4 *"…elindeki Etkinlik Defteri dediğimiz defterleri doldurma gibi bunları doldurursa ve soru bankasında bitirirse tam puan vereceğim."* diyerek puan vererek öğrenciyi ödüllendirdiklerinde öğrencinin derse hazırlıklı gelmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ALE1 *"…sınıf içerisinde Altı şapkalı düşünme yöntemi uygulamasına yer vererek öğrencilerin farklı düşünmesi sağlanıyor"* demiş ve bu şekilde öğrencilerin öğretim süreçlerine katılımını sağlamış olduğunu belirtmiştir.

2. Aktif öğrenme süreçlerinde sınıf dışı yapılan etkinlikler

Katılımcılara aktif öğrenme sürecinde sınıf dışında yaptıkları etkinlikler sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Aktif öğrenme sürecinde sınıf dışı yapılan etkinlikler

Şekil 2 incelendiğinde, sınıf dışında yapılan etkinliklerin başında "tarihi yerleri gezmek"(5) teması gelirken sırasıyla "müzeler"(4), "tarihi film izleme"(2) temaları takip etmektedir.

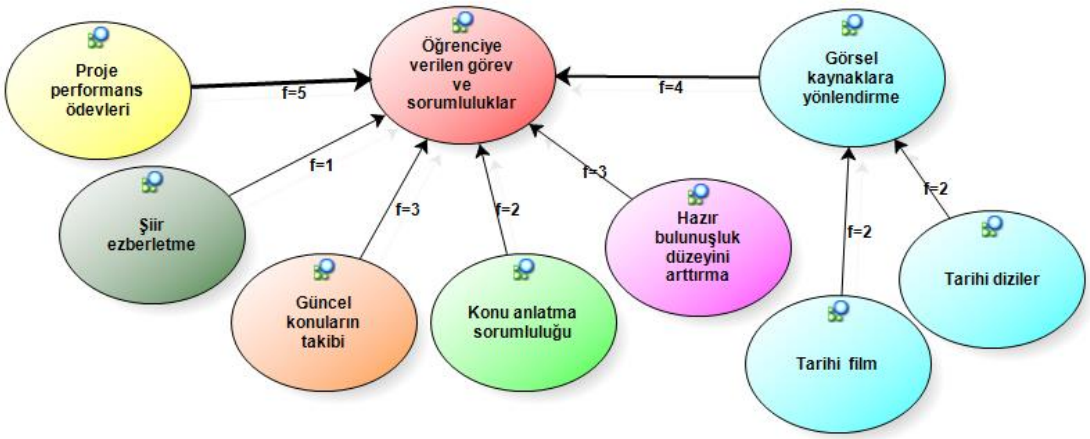
Öğretmenlerden ALE1, ALE2, MLE5, MLE6 ve ALK2 sınıf dışı etkinlik olarak tarihi yerleri gezdirdiğini / gezdirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ALK2 *"İstanbul'daki bir tarih öğretmeni olsan Osmanlı ile ilgili Başkent şehir gezileri düzenleyebilirsin"* diyerek İstanbul gibi başkent gezilerinin ziyaret edilmesini dile getirirken ALE2 ve MLE5 *"...içerisinde tarih kulübü kurulmuş, müzelere geziler veya Çanakkale gezileri düzenliyoruz"* demiş ve Çanakkale'ye gezi düzenlediklerini ifade etmişlerdir ve yine ALE1 ve MLE6 *"en yakın burada bir Amasra müzesi var oraya götürmeye düşündük öğrencilerimizi"* demiş ve sınıf dışı etkinlik olarak öğrencileri Amasra'ya geziye götürdüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan ALE3, MLE4, MLE5 ve MLE6 sınıf dışında aktif öğrenme kapsamında müzelere ziyaret yaptıklarını belirtmişlerdir. ALE3 *"…müzeleri tavsiye ediyorum ve götürüyorum…"* derken MLE5, MLE6 ve MLE4 *"Amasra'ya çocukları götürüyoruz gezmeye Oradaki Fatih camiine veya müzelere götürüyorum daha etkili oluyor"* diyerek müze gezilerinin tarih dersi kapsamında sınıf dışı yapılacak etkili etkinliklerden olacağını belirtmişlerdir.

Aktif öğrenme kapsamında sınıf dışı etkinlik olarak tarihi film izletmeyi katılımcılardan ALE7 ve ALE2 tercih ettiklerini belirtmişlerdir. ALE2 *''…İstanbul'dayken Fetih 1453'e gidiyorduk. Bunlar öğrencileri derse çektirecek şeylerdir."* derken ALE7 *''sınıf içerisinde görselleri kullanarak anlatmaya çalışıyorum… Türk filmi, en yakın zamanda çevrilen dizi gibi filmleri öneriyorum''* diyerek aktif öğrenme kapsamında tarihi film izletmenin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

3. Aktif öğrenme sürecinde öğrenciye verilen görev ve sorumluluklar

Öğretmenlere aktif öğrenme sürecinde öğrencilere ne tür görev ve sorumluluk verdikleri sorulmuş ve alınan cevaplar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Aktif öğrenme sürecinde öğrenciye verilen görev ve sorumluluklar

Şekil 3 incelendiğinde, aktif öğrenme sürecinde öğrenciye verilen görev ve sorumluluklar 6 tema altında toplanmıştır. Bunlardan en önde gelen "proje performans ödevleri"(5) bu temayı sırasıyla "görsel kaynaklara yönlendirme"(4), "güncel konuların takibi"(3), "hazır bulunuşluk düzeyini artırma"(3), "konu anlatma sorumluluğu"(2), "şiir ezberletme"(1) temaları takip etmektedir.

Katılımcılardan ALE1, ALE2, MLE5, MLE6, ALE8 aktif öğrenme sürecinde öğrencilere proje performans ödevleri vererek onları kendi öğrenmesinden sorumlu tutmayı amaçlamışlardır. ALE1 *"…araştırma ve proje ödevleri veriyorum birkaç kişinin beraber çalışma yapmasını sağlıyorum."* derken ALE2 *" …projeler olabilir öğrenciyi cezbedecek projeler tarihle ilgili…"* demiş ve özellikle öğrencilerin ilgisini çekecek proje performans ödevlerinin verilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. MLE6, ALE8 ve MLE5 *"…en fazla proje ve performans ödevleri vererek veya performans grupları kurarak öğrenmeyi sağlamak…"* demiş ve aktif öğrenme sürecinde en çok proje performans ödevleri vererek öğrencilere görev verdiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan alınan cevaplar arasında "görsel kaynaklara yönlendirme" teması da öğrencilere verilen görevler arasında dikkat çekmektedir. Bu kapsamda ALE3 ve ALE8 *"Özellikle belli tarihi diziler bu işi ciddi yapmaya çalışan diziler var. Bunları izlemelerini tavsiye ediyorum"* derken MLK4 ve ALE2 *"…tarihle ilgili güzel filmler var film tavsiye ediyorum akıllı tahtalar olduğu için on birinci sınıflarda izletiyorum."* diyerek görsel kaynaklardan özellikle tarihi dizi ve filmleri öğrencilerin izlemelerini tavsiye ederek derse daha hazır gelmelerini sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan MLE4, MLK3, MLK4 güncel konuların takip edilmesi görevini öğrencilere verdiklerini belirtmişler ve MLK4 ile MLK4 *"…edebiyat öğretmeni ile işbirliği yapıp tarihi ve güncel romanları takip etmelerini söylüyoruz…"* derken MLK3 *"Öğrenciye konuları araştırma ödevleri veriyorum, derste anlatacağım bir olayı yada bir terim olabiliyor bu bazen.''* diyerek onların derse daha hazır gelmelerini sağladıklarını dile getirmişlerdir.

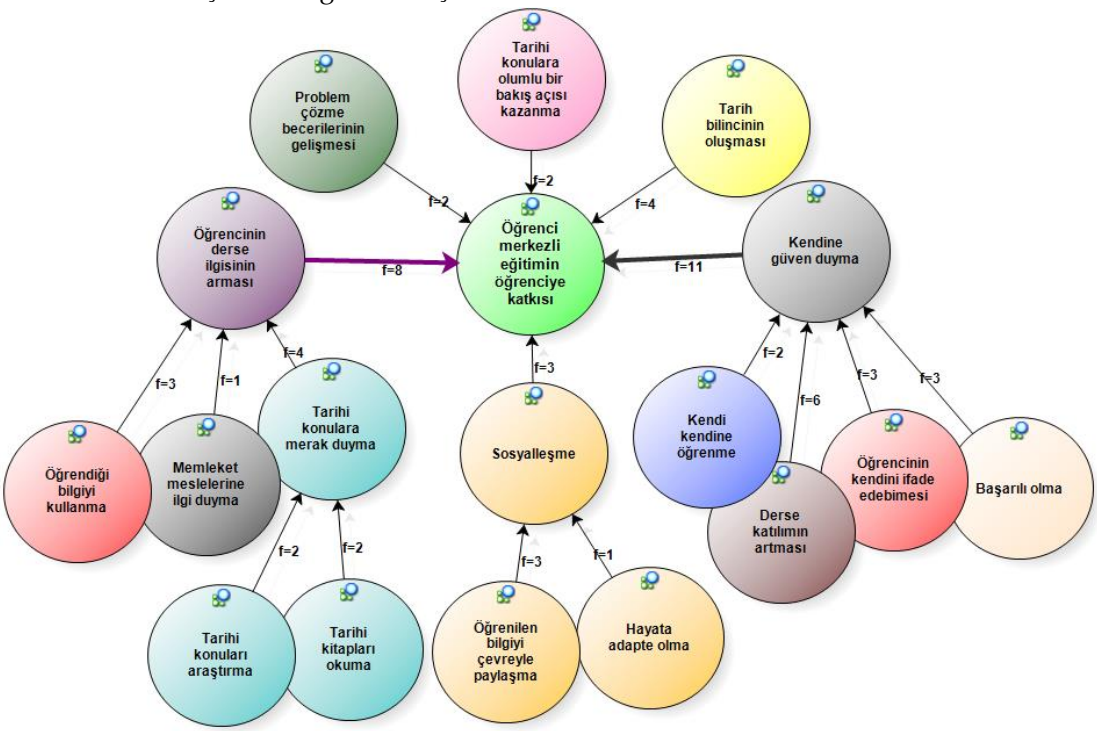
Öğretmenlerden MLE6, MLK4 ve ALE8 öğrencilere görev olarak derse hazırlanıp gelmelerini MLE6, MLK4 ve ALE8 *"Bizim konumuzla alakalı olan kısmıyla … onlar daha hazır geliyorlar…"* demişler ve böylece öğrencilerin hazır bulunuşluklarının artmasını sağladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan MLE6 ve ALE8 öğrencilere konu anlatım görevi verdiklerini belirtmişler ve *"…Bu konuyla alakalı çocuğun bilgi vermesini sağlamak hem aklımda kalmış oluyor çocuğun kendisi alıştığı için…"* diyerek konu anlatımı yapınca öğrencilerin konuyu daha iyi anladığını ve unutmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden MLE4 *"…işte Necip Fazıl'dan diğer yazarlardan Mehmet Akif'te o şiirlerin de çok büyük etkisi var Büyük şairlerin şiirlerinin ezberlenmesi gerekiyor bence o tarih bilincinin şuurunu kazandırma adına.."* diyerek öğrencilere şiir ezberi görevi verdiğini belirtmiştir.

4. Öğrenci merkezli eğitimin öğrenciye katkısı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere katkıları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğrenci merkezli eğitimin öğrenciye katkısı

Şekil 4 incelendiğinde, öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere katkısı 6 farklı temaya ayrılmıştır. Bunlar ''kendine güven duyma''(11), "öğrencinin derse ilgisinin artması" (8), "tarih bilincinin oluşması"(4), "sosyalleşme"(3), "problem çözme becerilerinin gelişmesi"(2), "tarihi konulara olumlu bir bakış açısı kazanma "(2) temalarıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden aktif öğrenmenin öğrenci üzerindeki en sık tespit ettikleri olumlu yöndeki gelişimin "öğrencinin kendine güven duyması" olduğunu belirtmişler, katılımcılardan MLE5 ve MLE6, "*…konuyla ilgili bir şey sorduğumuzda daha önce bunu çalışmıştım diyor düşünüyor kendine olan güveni daha da artıyor''* diyerek aktif öğrenmenin öğrencide güven duygusunu arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine olan güvenin artmasıyla birlikte öğretmenlerden MLK4, MLK3 ve ALE8 "*…öğrencinin tarih dersine olan ilgisini artırmış oluyor.''* derken ALE2, *''öğrencilerin güncel meseleler tarihe ilgi alakası daha çok artıyor''* ifadesiyle öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığını ve böylece öğretmenlerden MLE5 ve MLE4 *'' …söz alabilen konuşabilen …öğrencimizi geliştiren önemli modellerden biri, öğrencinin öğretmene bakış açısı değişiyor öğrenci öğretmenini seviyor dersi sevmeye başlıyor''* derken MLK3 *''Öğrenciler kendini ifade edebilme, düşünme becerileri gelişiyor''* diyerek öğrencilerin derste kendini ifade edebildiğini ve söz alabildiğini belirtmişlerdir. Öğrencinin kendine güven duyması, derse katılımının artmasına ve öğrencilerin kendini ifade edebilmelerini sağlarken öğretmenlerden MLE6 *"…aktif olarak öğrenme katılırsa hem bir şeyi kendi öğrenmiş ve başarmış olmanın sonucunda daha da verimli oluyor''*, diyerek tüm bu gelişmelerin öğrencinin tarih derslerine başarısını da arttırdığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Aktif öğrenmenin öğrenciye katkılarından birinin de derse ilginin artması şeklinde olduğunu belirten katılımcılar ALE1, ALE2, ALE3, MLE4, ALE8, MLK1, ALK2 ve MLK4 içerisinden MLK1 ve ALK2 *"Çocukları düşünmeye sevk ederek derse ilgisini çekiyor."* demiş ve derse ilgisi artan öğrencilerin ALE1 ve ALE3 *"…daha sonrasında araştırıyorlar, günümüzde karşılaştığımız problemleri geçmişteki olaylarla karşılaştırmaya çalışıyorlar"* ifadesine göre araştırma ve merak duymaya başladıklarını ve araştırdıkları tarihi konularla ilgili öğrencinin ALE2 *"…tarihle ilgili bilgi sahibi olmak için Birkaç dizi izlemesi yetmeyecek oturup bir kaç kitap okuması gerekecek o da onu geliştiriyor"* diyerek kitap okumaya başladıklarını ifade

ederken; öğrendikleri bilgileri kullandıklarını ifade eden ALE8, MLK1 ve ALE2 *"…çünkü derste öğrendiği bilgiyi kullanıyor."* demişlerdir. Katılımcılardan ALE4 *"…dersi sevmeye başlıyor memleket meselelerine ilgi duymaya başlıyor. Kendi çevresindeki bazı problemleri çözmeye başlıyor."* diyerek ilgisi artmış araştırmaya başlamış ve kitap okuyan öğrencilerin artık daha bilinçli olduğunu ve karşılaştıkları problemlere çözüm bulmaya başladıklarını ifade etmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerde sosyalleşmeyi sağladığını ALE1, MLE5, MLE4 ve MLK4 ifadelerinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenilen bilgiyi etrafıyla paylaşarak hayata adapta olmayı sağladığını katılımcılardan MLE5 *''…öğrencinin adapte olmasını da arttırıyor hayata adapte olmasını eğitime adapte olmasını attırıyor''* ve MLE4 *" …topluma daha yararlı bir birey haline gelmeye başlıyor''* şeklinde ifade ederek öğrenci merkezli eğitimin öğrencinin bu yolla sosyalleşmesini sağladıklarını dile getirmişlerdir.

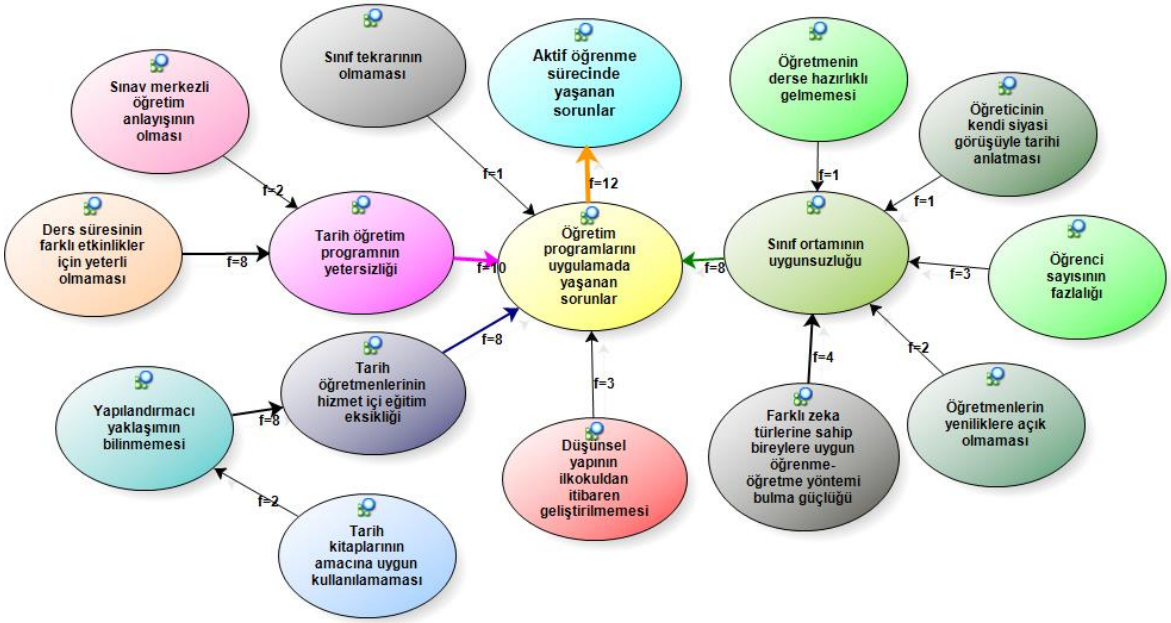
Aktif öğrenme sürecine katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini ve böylece olumlu bir tarih bilincinin oluştuğunu katılımcılardan ALE3 ve MLE4 *''Kendi çevresindeki bazı problemleri çözmeye başlıyor topluma daha yararlı tarih bilinci olan bir birey haline gelmeye başlıyor''* derken MLE6 *''Tarih sevgisi ve bilinci artabiliyor…''* şeklinde ifade ederek öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerde olumlu bir tarih bilinci oluşmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda olumlu bir tarih bilinci oluşturmak ve öğrencilerin öğrendiklerini sorgulayıp olası problemleri çözebilmeleri için tarih eğitiminin aktif öğretiminin gerekliliği savunulabilir.

5. Aktif ve öğrenci merkezli öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere aktif ve öğrenci merkezli öğrenmeyi uygulamada karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre yaşanan sorunlar iki ana tema altında toplanmış ve bu ana temalara ilişkin alt temalar iki şekle ayrılarak gösterilmiştir.

5. 1. Öğretim programlarını uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Aktif ve öğrenci merkezli öğretim sürecinde öğretim programlarını uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretim programlarını uygulamada yaşanan sorunlar

Şekil 5 incelendiğinde, aktif öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar 5 tema altında toplanmıştır. Bunlar "tarih öğretim programının yetersizliği" (10), "sınıf ortamının uygunsuzluğu"(8), "tarih

öğretmenlerinin hizmet içi eğitim eksikliği"(8), "düşünsel yapının ilkokuldan itibaren geliştirilmemesi"(3), "sınıf tekrarının olmaması"(1) temalarıdır.

Öğretmenlerden ALE1, ALE3, MLE5, MLE6, ALE7, ALE8, MLK1, ALK2, MLK3 ve MLK4 aktif öğrenme sürecinde yaşanan problemlerin başında Tarih Öğretim Programı'nın yetersizliğinin geldiğini belirtmişlerdir. ALE3, MLE6 ve ALE7 *"…programa ayrılan sürede bir sıkıntı var bu dersi destekleyecek şekilde artırılabilir.''* derken ALE1 *"Süre biraz daha genişletilebilir…"* demiş ve MLE5 *"Fakat ne yazık ki zamandan kaynaklanan problemden dolayı bu etkinlikleri sınıfta değil de daha çok öğrenciye okul dışında ödev olarak vermek zorunda kalıyoruz"* demiş ve öğretim programında tarih dersine ayrılan sürenin başka etkinlikler yapmak için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. ALE8 ve MLK1 *"…650 yıllık bir tarihi bir yılda çocuklara vermeye çalışıyoruz. 36 tane padişah döneminde yaşanan olaylar siyasi savaşlardan tutun anlaşmalara kadar bütün bunları bir ders saati içerisinde bir yılda öğretilmeye çalışılması bu yetersiz…"* diyerek ders için ayrılan haftalık sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. ALK2 ve MLK3 *"…sadece üniversite sınavı için değil kendileri için öğrenmeleri gerektiğine bunun onları genel kültürünü arttıracağına inandırıyorum.."* diyerek sınav merkezli bir anlayışın olduğunu bu nedenle öğrencilerin tarihi tam anlamıyla öğrenemediklerini, sadece sınavda çıkan konularla ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden ALE3, MLE5, MLE6, ALE7, MLK1, MLK3 ve MLK4 yaşanan problemlerin nedenlerinden birinin de tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim eksikliğinin olduğunu belirtmişlerdir. ALE3 *"2006 da program başladıktan sonra Milli Eğitim'e atanan öğretmenlere bununla ilgili hiçbir eğitim verilmedi…"* demiş ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen aktif öğretimi duymuş olsalar da bunu nasıl uygulayacaklarıyla alakalı genel bir kurs düzenlenmediğini belirtmiştir. MLE5 ve MLE6 *"…gelecek yılda program tekrar değişecek biraz daha yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak gelecek sene göreceğiz"* diyerek aslında bazı değişiklikler yapılmış olsa da yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından tam bilinmediğini belirtmiştir. ALE7, MLK1, MLK3 *"…burada kaç tane öğretmeniz hepimizin anlatımı derse yaklaşımı farklı beklide bu yüzden…"* diyerek aslında öğretmenlerin çoğunun bildiği yöntemleri uygulamaya devam ettiğini aslında aktif öğrenmenin tam sağlanabilmesi için tüm branş öğretmenlerinin kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. MLK4 *"…kitaplar yüzde yüz yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmamış…"* diyerek kitapların yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlansa da tam olarak tamamlanmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

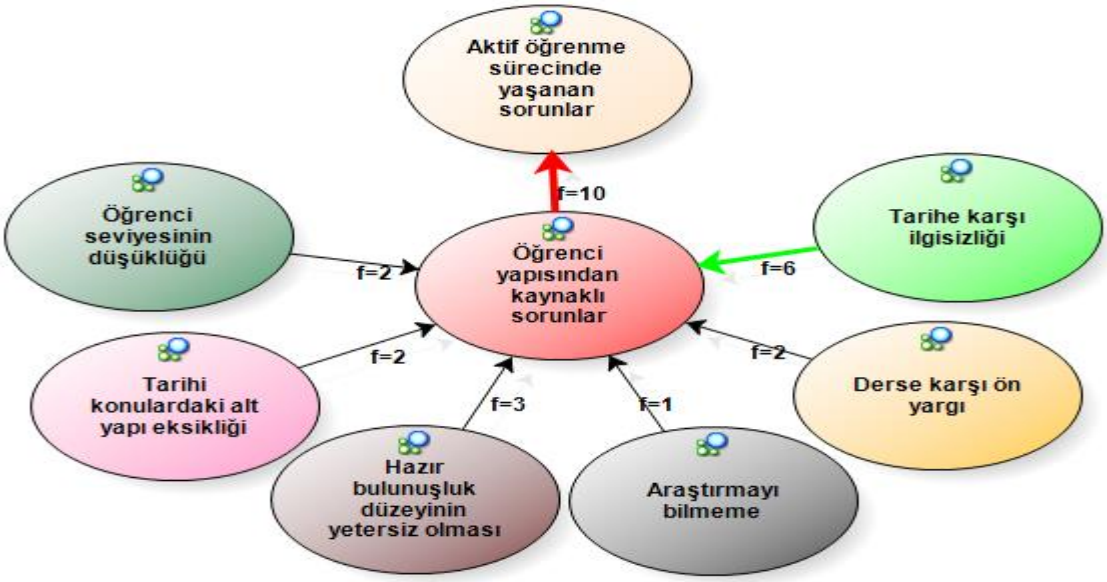
Öğretmenlerden ALE3, MLE4, MLE6, ALE8, MLK1, ALK2, MLK3 ve MLK4 aktif öğrenme sürecinde sınıf ortamının uygunsuzluğu problemini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden MLK4, ALK2 ve ALE8 *"Bütün öğrencileri sene başında iyi tanır hangi çocuğunun hangi zeka yapısına sahip olduğunu öğrenip ona göre versin işlenmesi en güzeli olur…"* derken MLE4 *"Büyük bir kısmı görsellerden hoşlanıyor bütün metotları kullanmak gerekiyor çok farklı zeka türleri olduğu için"* diyerek farklı zeka türlerine sahip çocuklara aynı sınıf ortamda ders anlatılmasının zor olacağını belirtmiştir. Farklı zeka türündeki bireylerin kalabalık sınıflarda olmasına da dikkat çeken katılımcılardan ALE3 ve MLE6 *"Sınıflarımızın kalabalık olması en büyük problem…"* diyerek sınıflardaki öğrenci fazlalığının da sorun olduğunu belirtirken ALE8 *"Burada şöyle bir sıkıntı yaşanıyor; 20 kişilik bir sınıfta her öğrenciye bir dakika bile süre vermiş olsanız 20 dakika size de 20 dakika kalmış oluyor…"* diyerek her öğrenciye ayrı ayrı vakit ayırmak istediğinde ders işleyemediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden MLK3 ve MLK4 *"…yani öğretmenlerin yeniliklere açık olması lazım…"* demişler ve yeniliğe açık olmayan öğretmenlerin monoton bulunacağından bahsetmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerden MLE4 *"muhakkak öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi gerekiyor… Kitabını, tabletini alıp sınıfa geçmek olmaz. Hazırlık yapmadan mümkün olduğunca girmemek gerekiyor."* demiş ve etkili bir ders anlatımı olması için öğretmenin dersten önce anlatacağı konu hakkında çalışmış olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ALE3 ise *"Tarih dersi anlatan öğretmenin kendi siyasi düşüncesini de öğrencilerin kafasında canlandırmaması lazım…"* diyerek öğretmenin ders anlatırken olayları yansız bir şekilde bakması ve ona göre bilgi vermesi gerektiğini belirtmiştir.

5. 2. Öğrenci yapısından kaynaklı sorunlar

Aktif ve öğrenci merkezli öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Öğrenci yapısından kaynaklanan sorunlar

Şekil 6 incelendiğinde, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar altı temaya ayrılmıştır. Bunlar "tarihe karşı ilgisizliği" (6), "hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması"(3), "öğrenci seviyesinin düşüklüğü"(2), "tarihi konulardaki alt yapı eksikliği"(2), "derse karşı ön yargı"(2), "araştırmayı bilmeme"(1) temalarıdır.

Öğretmenlerden ALE1, ALE2, ALE3, ALE8, MLK3 ve MLK4 aktif öğrenme sürecinde öğrenciden kaynaklanan problemlere ilişkin bulguların başında öğrencilerin tarih dersine ilgisizliği gelmektedir, demiştir. ALE8 *"Sınıflarda tarihe ilgi duyan öğrencilerin maalesef az..."* derken MLK3 ve MLK4 *"…özellikle meslek lisesi olması öğrencilerin daha çok meslek derslerine yönelmesi tarih dersine öğrencilerin ilgisiz kalması…"* demişler ve özellikle meslek lisesi öğrencilerinin meslek derslerinin not katsayısının fazla tarih dersinin az olmasından dolayı öğrencilerin tarih dersine daha az ilgi duymalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ALE1, ALE2 ve ALE3 *"…ne gerek var niye görüyoruz ilerde ne işimize yarıyor şeklinde soru soruyorlar…"* demişler ve dersin kendilerinin bir işine yaramayacağını düşündüklerinden dolayı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ALE8, MLK3 ve MLK4 öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasını öğrenciden kaynaklı bir sorun olduğunu belirtmiş ve MLK3 ve MLK4 *"öğrencilerin çoğu konuya hiç bakmadan derse gelmiş oluyor…"* demişler ve ödev vermediğinde çoğu öğrencinin önceden konuya bakmadığını dile getirirken ALE8 *"tarih dersindeki alakasının az olması ve hazırbulunuşluk az olması gibi sıkıntılar yaşıyorum."* demiş ve öğrencilerin derse hazır olmamaları sorununu dile getirmiştir.

Öğretmenlerden MLE6 ve MLK1 *"sınıf içerisinde açıkçası çalıştığım okulda öğrenci kapasitesi çok düşük…"* demişler ve görev yaptıkları meslek lisesi öğrencilerinin başarı seviyelerinin düşük olmasının aktif öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenci merkezli sorun olduğu belirtmişler ve biraz daha okula yerleşme puanının artırılması gerektiğini savunmuşlardır.

Katılımcılardan ALE2 ve ALE3 öğrencilerin tarih dersine olan ön yargılarına dikkat çekmişlerdir. ALE2 ve ALE3 *"Tarih derslerine çoğunluğunun ezbere karşı önyargısı var…"* diyerek tarih dersini ezber dersi olarak düşündüklerinden ön yargılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden ALE3 *"…araştırma bilmeyen öğrenciden istediğimiz şey çok daha geniş kapsamlı düşünmeleri…"* demiş ve bazı öğrencilerin hangi bilgiye hangi güvenilir kaynaktan ulaşabileceklerini bilmediklerini dile getirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; aktif öğrenme sürecinde öğretmenlerin kullandığı birçok yol ve yöntem vardır. Bunlardan görsellerden faydalanma, tarihi film, tarihi dizi, tarihi belgeseller ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç tarih öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde görsellerden faydalanmaya ihtiyaç duyduğunu bu ihtiyaçlarını tarihi filmleri, tarihi dizileri ve tarihi belgeselleri kullanarak giderdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer kullanılan yöntem ise sorgulamaya dayalı öğretimdir. Aktif öğrenme süreçlerinde kullanılan işbirliğine dayalı öğretim de ise öğrencilerin iş bölümleri içerisinde dersin sunumunda görevlendirilerek kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağladığı söylenebilir. Bir başka yöntem ise anlatılan tarihi konuları güncelle bağdaştırma yöntemidir. Proje temelli öğrenme öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları ve olumlu sonuçlar aldıklarını belirttikleri bir başka yöntemdir. Drama ve tiyatro yöntemi de aktif öğrenme sürçlerinde öğretmenlerin tercih ettikleri bir başka yöntemdir. Yine okullarda var olan teknolojik alt yapı olan akıllı tahtalarda öğretmenlerin sıkça kullandıkları görsel sunum yapabildikleri bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Tartışma, münazara öğrencilerin farklı düşünmesini sağladığından öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerdendir. Ödüllendirme yöntemi de öğretmenlerin kullandığı ve derse katılımı arttıran başka bir yöntemdir. Akbulut (2004) yaptığı çalışmasında, ders anlatımlarında diğer yöntemlerin yanında görselleri kullanma yönteminin de uygulanmasının, hem dersin daha verimli işleneceğini hem de öğrencilerin öğrenimine olumlu katkıda bulunacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin aktif öğrenme süreçlerinde sınıf dışı birçok etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan tarihi yerleri gezmek, müzelere gitmek ve tarihi film izleme etkinlikleri öne çıkmaktadır. Tarih öğretmenleri anlatılanların daha kalıcı olmasını, görsel ve işitsel gibi duyusal yönlere de hitap ettiğinden sınıf dışı tarihi yerleri gezmeyi faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Çanakkale ve İstanbul gibi tarihi olay ve savaşların yoğun yaşandığı yerlere gezi yapmanın daha da etkili olacağını belirtmişlerdir. Şimşek ve Kaymakçı (2015,223) çalışmasında ''… güçlü hikâyeler barındıran, geçmişte öne çıkan olay ve kişilere ev sahipliği yapan tarihsel alanlar sosyal bilgiler ve tarih dersi kapsamında ayrı bir yer tutar.'' diyerek tarihi yerleri gezmenin ders kapsamında önemine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında tarihi olay ve olguları bir bütün olarak görebileceğimiz müzelere de geziler düzenlenmesini faydalı bulan öğretmenler bulundukları şehir olan Bartın başta olmak üzere birçok müze gezisi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yapmış olduğu sınıf dışı etkinliklerden biri de tarihi film izlemek ve izletmektir. Bu şekilde bir kısmı kurgusal da olsa film izlemenin öğrencilerde merak duygusunu artırdığından tarihi olayları araştırıp aktif bir şekilde kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Demircioğlu (2005,70) çalışmasında, müzelerin tarih eğitimindeki öneminden bahsederken farklı amaçlar için kullanılabilen müzelerin, kullanımı tercih edilen alanlardan biride şüphesiz eğitim ve öğretim alanıdır. Müzeler özellikle tarih öğrenimi açısından derslerin sıkıcılıktan kurtarılabileceği ve sınıf içinde öğrenciye kazandırılması zor olan bir takım davranış değişikliklerinin meydana getirilebileceği yerlerdir, diyerek müzeleri kullanmanın özellikle tarih öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin aktif öğrenme sürecinde öğrencilere verdikleri görev ve sorumluluklar farklılık göstermektedir. Bunlardan proje performans ödevleri, görsel kaynaklara yönlendirme, güncel konuları takip ettirme, hazırbulunuşluk düzeyini artırma, konu anlatma sorumluluğu verme ve şiir ezberletme görevleri dikkat çekmektedir. Öğretmenler proje ve performans ödevlerini sıkça kullandıklarını dile getirmişler ve böylece öğrencilerin derse çalışmış olarak geldiklerini belirtmişlerdir. Derslerde kullandıkları gibi öğrencilere ders dışında tarihi konulu dizi, film, belgesel gibi görselleri izlemeleri için yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Demircioğlu (2007) çalışmasında Amerika'da 1920'li yıllarda Görsel Eğitim Topluluğu kurulduğunu belirterek Avrupa'nın tarih eğitiminde görselleri kullanmaya verdikleri önemi vurgulamıştır. Özellikle son dönemlerde çokça karşılaşılan tarihi dizilerin öğrencilerin ilgisini çektiğini böylece tarih dersine olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir ki bu konu özellikle tarih eğitimine tarihi dizilerin etkisi başlığı altında incelenmesi gereken önemli bir meseledir. Filmlerin yanı sıra güncel konuları takip etmekte öğretmenlerin öğrencilere verdikleri sorumluluklar arasındadır. Aktif öğrenme süreçlerinde öğretmenler ders öncesi

çalışma yapacakları, öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeylerini arttırması için öğrencilere bir takım görevler verdiklerini dile getirmişlerdir. Derslerde konu anlatma ve tarihi temalı şiir okutma sorumluluklarının öğrencilere verilmesi de öğretim süreçlerinde öğretmenlerin kullandığı yöntemler arasındadır.

Öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere katkısına ait bulgulara bakıldığında öğrencinin kendine güven duyması, öğrencinin derse ilgisinin artması, tarih bilincinin artması, sosyalleşme sağlaması ve problem çözme becerilerinin gelişmesi yanıtları dikkat çekicidir. Öğrenci merkezli eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirten öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeye başladıklarından dolayı derse olan ilgilerinin arttığını dolayısıyla olumlu bir tarih bilinçlerinin oluştuğunu ve sosyalleştiğini belirterek öğrencilerin bu şekilde karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebildiğini ifade etmişlerdir. Dilek (2010,179)'e göre, çağımızdaki öğrenci merkezli anlayışlar, farklılıkları dikkate alan, çok yönlü, tarihsel düşünme, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Aktif öğrenme süreçlerinde yaşanan problemler iki başlık altında toplandığında karşımıza öğrenci kaynaklı ve programın elverişsizliği çıkmaktadır. Öğrenci yapısından kaynaklanan problemlerden tarihe karşı ilgisizlik, hazırbulunuşluk düzeyi azlığı, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, derse karşı önyargı olması dikkat çeken problemlerdir. Öğrencilerden kaynaklanan problemlerin başında tarihe olan ilgisizlikleri gelmektedir. Bunun sebepleri arasında tarih dersinin not katkısının az olması, sınavlarda getirisinin az olması ve tarihi konuların işlerine yaramayacaklarını düşünmeleri gösterilmektedir. Programlardan kaynaklı problemler olarak ise en çok ders süresinin yetersizliği vurgulanmıştır. Bu konuda öğretmenler ders saatinin yerine göre arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı çerçevesinde hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmaları başka bir problem olarak karşımıza çıkmakta bunun içinde genele hitap edecek ve aktif öğrenmeyi öğrenecekleri eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf ortamının uygunsuzluğu başlığı altında kalabalık sınıfların olması, farklı zeka türünde öğrencilerin bir arada olması sorunları göze çarpmaktadır. Ünal (1999) çalışmasında öğretim kurumlarında aktif öğretimle ilgili karşılaşılan problemlerin başında gelen engellerin çoğunun öğrenci yapısından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu problemlerin aşılması da daha ilkokul kademesinde bu tür olası problemlerin keşfedilerek olumlu yönde düzeltilmeye çalışılmasıyla mümkün görülmektedir.

Kaynakça

Akbaba, B. (2008). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Gazi Üniversitesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi,* 1 (2), 177-197.

Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve Aktif Öğretim Yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 65-77.

Aydede, N. M. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 43, 37- 49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bodner, G. M. (1986). *Constructivism: A theory of knowledge.* J. Chem. Educ, 63 (10), 873.

Çelik, S. Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. Ve Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 155-185.

Demircioğlu, İ., H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Ertem Matbaası.

Dilek, G. (2010). Çağdaş Tarih Öğretimi Programlarında Temel Yaklaşımlar. *Tarih nasıl öğretilir? (Editör: Mustafa Safran).* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Erdoğan, M. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Tasarlanmış Sosyal Bilgiler Sınıfına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fullan, M. (1998). *The Three Stories of Educational Reform*, Kappan Professional Journal.

McManus, E. S., & Sieler, P. A. (1998). Freedom to enjoy learning in the 21st century: developing an active learning culture in nursing. *Nurse education today*, 18(4), 322-328.

MEB. (2015). *Ortaöğretim Tarih Dersi 9,10,11,12.Sınıflar Öğretim Programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özbaş, Çulha, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel alanlar. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*.(Editör: Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı) Ankara: Pegem A Yayınları.

Seeler, D. C., Turnwald, G. H., & Bull, K. S. (1994). JVME v21n1: From Teaching to Learning: Part III. Lectures and Approaches to Active Learning. JVME, 21(1).

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Ulusoy, K., Gülüm K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Tarih ve Coğrafya Derslerine Yönelik Tutumları (Adıyaman Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 25, 149-160.

Ün Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11, 373-378.

Wolk, S. (1994). Project-Based Learning: Pursuits with a Purpose. *Educational Leadership*, *52*(3), 42-45.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri

Cengiz DÖNMEZ
Gazi Üniversitesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Ali ALTIKULAÇ
Çukurova Üniversitesi, aaltikulac@cu.edu.tr

Salih USLU
Niğde Üniversitesi, salihuslu@yandex.com

Özet

Bu araştırma, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri bağlamında Atatürkçülük ya da Atatürkçü Düşünce Sistemini yeni nesillere öğretecek olan öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgi ve tutum düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, çalışma grubu olarak Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı son sınıfında öğrenim gören 203 öğretmen adayı seçilmiş ve katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Atatürkçülükle ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri bilişsel ve duyuşsal boyutlarda incelenmiştir. Öğretim programlarında yer alan Atatürkçülük konularının öğrenciler tarafından öğrenilerek içselleştirilmesi ve öğrencilerin Atatürkçülüğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri eğitim sistemimizin hedefleri arasındadır. Bu hedefin gerçekleşmesi için, öğrencileri Atatürkçülük kazanımlarına ulaştıracak öğretmen adaylarının, ilgili kazanımlara istenilen düzeyde sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının Atatürkçülük bilgisinin hangi düzeyde olduğu ve felsefi olarak Atatürkçülüğü ne kadar içselleştirdiği önemlidir. Bu, aynı zamanda öğretmen yetiştirme programının da konuyla ilgili başarısını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Atatürkçülük, öğretmen adayı, Sosyal Bilgiler, öğretim programı

Social Studies Prospective Teachers' Reaching Levels To Kemalism Acquisitions

Abstract
In this study, it was aimed to reveal the teacher candidates' levels of knowledge and attitudes about the issue who teach Kemalism and Kemalist Thought System in the context of TC Revolution History and Kemalism to the new generations. In the study, it was selected as a working group 203 teacher candidates studying Social Studies Teacher Education program in their last year and participants' reaching levels of Social Studies Curriculum' gains related to Kemalism was investigated in cognitive and affective dimensions. To learn and internalize the Kemalism topics located in the curriculum by the students and to develop a positive attitude toward Kemalism by students are among the goals of our education system. For the realization of this objective, it is required to have the desired levels of relevant gains by teacher candidates who will reach to students the Kemalism gains. It is important what the teacher candidates' levels of information about Kemalism and how they internalize Kemalism, philosophically. This also demonstrates the success of teacher training programs on the issue.
Keywords: Kemalism, teacher candidate, social studies, curriculum

Giriş

Atatürk Mütareke döneminin karanlık günlerinde Türk milletine önder olarak Milli Mücadeleyi başlatmış ve her türlü yokluk ve zorluğa rağmen milleti büyük bir zafere ulaştırmış bir komutandır. Zaferden sonra da saltanata dayalı geleneksel devlet anlayışımızdan farklı olarak Türkiye Cumhuriyeti'ni teşkil etmiş bir devlet kurucusudur. Bir devlet kurucusu olarak, Atatürkçülük ya da Atatürkçü Düşünce Sistemi olarak ifade edilen fikirler çerçevesinde, devleti ilahî kaynaklı anlayış yerine, dünyevi kaynaklı bir anlayışın araçlarıyla donatmıştır. Milleti de bu sistemin ruhuna uygun, evrensel değerlere ulaştırmaya çalışmıştır.

Devletin ve milletin modern ve çağdaş anlamda ele alınmasına Atatürkçülük ya da Atatürkçü Düşünce Sistemi kaynaklık etmiştir. Bu sebeple öncelikle bu kavramların ne anlama geldiğine bakmakta fayda vardır.

Atatürkçülük; Atatürk'ün düşüncelerini uygulamak, ülkülerini ve amaçlarını gerçekleştirmek, Türk toplumunun düzenini O'nun gösterdiği yönde biçimlendirmek, Türk yurttaşına ve ulusuna insanlık evreninde O'nun istediği değeri ve yüksekliği sağlamak ve bu inancı güçlendirmek çabalarıdır (Merdanoğlu, 1999). Diğer bir ifadeyle; Atatürk'ün düşünce ve uygulamalarından kaynaklanan, Türk Devleti'nin bağımsızlık ve bütünlüğünü, millî egemenliğini, kişi özgürlüğünü, çağdaş olmayı amaçlayan, akla, bilime ve gerçeğe dayanan, evrensel ağırlıklı, geleceğe yönelik, birbiri ile uyumlu amaçlar, uygulamalar ve ilkeler bütünüdür (www.tdk.gov.tr).

Atatürkçü Düşünce Sistemi; düşünce sistemi belli bir toplumsal yapının, şekillenmesi ve işleyişini sağlayan düşünsel ve maddî öğelerin toplamı demektir. Fakat sistem kavramının yapısı gereği, düşünce sisteminde, bu sistemi meydana getiren tüm öğeler belli bir ilişki içerisindedirler. Böylelikle her öğe diğerine belli bir oranda da olsa mutlaka etkide bulunur. Buna bağlı olarak, sistemin her hangi bir öğesinde meydana gelecek herhangi bir değişiklik ya da yenilik diğer sistem öğelerine de yansıyacaktır. İşte, "düşünce sistemi" olgusunun en önemli özelliği bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bu özellik düşünce sisteminin, sistem yapısının bir gereği ve yansıması olarak, değişen toplumsal şartlara uyum gösterebilen devingen bir yapıya sahip olmasıdır (Yüksel,1987). Bu bağlamda Atatürkçü Düşünce Sistemi de bu konuların Atatürkçü düşünce çerçevesinde ele alınması demektir.

Atatürk bir taraftan bu sistem doğrultusunda işler, diğer taraftan bu sistemin yerleşmesi için inkılâplar yapmış ve devlete yepyeni bir kimlik kazandırmıştır. Millî egemenliğin temsilcisi TBMM'yi açarak Türk milletini yüzlerce yıldır temsil eden Padişah ve hükümetinden ayrı, Türk milletin karakterine en uygun, yeni demokratik bir devlet modelini devlet hayatımıza sokmuştur (Baykara, 1985).

O, Türk milletini muasır medeniyetler seviyesine ulaştırmak, yani çağdaşlaştırmak amacıyla pek çok icraat gerçekleştirmiştir. Bu icraatları halk için, halkla beraber, halkla bütünleşerek yapmıştır (Tanyol, 1984). Bu konuda 1925 yılında İnebolu'da yaptığı bir konuşmada: "Ben şimdiye kadar millet ve memleket hayrına ne gibi hamleler, inkılâplar yapmış isem, hep halkımızla temas ederek, onların alâka ve muhabbetlerinden gösterdikleri samimiyetten kuvvet ve ilham alarak yaptım." (Nirun, 1982) demiştir. Bundan amaç ülke insanlarına çağdaş dünyanın sunduğu nimetlerden yararlanma imkânı vermektir. Toplumu çağdaş kılmak için insanlara geleneksel değerlerin yerine, benimseyecekleri yeni değerler sunmak gerekmektedir. İşte bu noktada sunulan en önemli değer, toplumda var olan ümmet anlayışından millete dönüşümü sağlamak olmuştur. İnsan varlığının nesnel ve yararcı değerler çerçevesinde akılcı bir temele oturtulması, modern bir toplumun ortaya çıkabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi, bazı davranış ve örgütlenme ilkelerine bağlıdır (Bozkurt 1995). Türk çağdaşlaşmasının temel ilkesi akılcılık olmuştur ve Batıya rağmen Batılılaşmak şeklinde gerçekleşmiştir (Özgüldür, 2006).

Bunların en önemli kaynağı ve sigortası olan Atatürkçülük ya da Atatürkçü Düşünce Sistemi Türk milleti için önemlidir. Ayrıca bu sistemin yeni nesillere öğretilmesinin de büyük önemi vardır.

Ancak yapılan eğitimsel araştırma sonuçları 2004 öncesi- eski öğretim programlarının uygulandığı dönemde ilköğretim kademesinden başlayan bir süreçte öğrencilere Atatürk'ün ve Atatürkçülüğün yeterince öğretilemediği dolayısıyla da benimsetilemediği gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Yel, 2000). Türk Milli Eğitim Sisteminde ve bu sitemin bir parçası olan öğretim programlarında (2004 öncesi) Atatürk ve Atatürkçülük konuları ağırlıklı olarak bilişsel alan kazanımlarının içerisinde düşünülmüştür. Bu durum, Atatürk'ün yaşamını ve Atatürkçülük ile ilgili konuların kronolojik olarak sıralamasını bilen, ancak onun düşüncelerini ve yaşam tarzını anlayamamış bireyler yetiştirmemize sebep olmuştur. Diğer bir değişle Atatürkçülük eğitim-öğretim sürecinde bilgi boyutu ağır basan ve

öğretim programlarında bu doğrultuda yapılandırılan bir konular silsilesidir. Bu ise Atatürkçülüğün öğretilmesinden beklenen hedeflerin öğrenciler tarafından doğru biçimde yapılandırılamadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2004'te başlayan süreçle öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ışığında tekrar hazırlanmıştır. Bilginin yanı sıra beceri ve değer de, eğitim - öğretim sürecine katılmıştır. Bu durum Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin de tekrar düzenlenmesi sürecini başlatmıştır. Bu anlayışla öğretim programlarında Atatürkçülük konuları sadece bilgi boyutuyla değil beceri ve değer boyutunu da içeren kazanımlarla ele alınmıştır.

Söz konusu kazanımların öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu aşamada ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersleri bağlamında bu kazanımları öğrencilere kazandıracak öğretmen adaylarının, Atatürkçülükle ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Çünkü öğretmen adaylarının konuya kendi tutum ve akademik bilgileri bağlamında yaklaşacakları malumdur. İşte bu makale, Atatürkçülük kazanımlarının içselleştirilmesini sağlayacak öğretmen adaylarının konuyla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini ortaya koymaya yöneliktir.

Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmadır. Tarama araştırmaları büyük çalışma gruplarıyla yapılır ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılır. Tarama türü araştırma modellerinde var olan belirli bir durum gözlenir. Araştırmacının bağımsız değişken üzerinde herhangi bir manipülasyonu yoktur (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2005). Bu araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları Atatürkçülükle ilgili tutum düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen nicel veriler, bağımsız gruplar için t-testi ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Bu bağlamda tercih edilen yöntem amaçlı örneklemdir. Amaçlı örneklem üzerinde çalışılacak durum veya durumlarla ilgili derinlemesine ve zengin verilerin toplanmasına olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören 203 öğretmen adayı (113 bayan, 90 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşaması ve veri toplama aşaması 2013 – 2014 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları Atatürkçülük Kazanımları Akademik Başarı Testi ve Atatürkçü Düşünce Sistemi Tutum Ölçeği (Demir ve Köçer, 2009)'dir. Ölçekler, katılımcıların Atatürkçülükle ilgili sahip oldukları kazanımları bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Atatürkçü Düşünce Sistemi Tutum Ölçeği: Bu ölçek katılımcıların Atatürk ilke ve inkılâplarına karşı sahip oldukları bağlılığı ve Atatürkçü Düşünce Sistemini ne denli içselleştirdiklerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek, bir devlet üniversitesinde 104 öğrenciye uygulanmış, ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,76; Bartlett testi 4934,019 ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,96 bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri 0,38 ile 0,81 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Demir ve Köçer, 2009).

Atatürkçülük Kazanımları Akademik Başarı Testi: Test, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin ulaşması beklenen 50 Atatürkçülük kazanımı esas alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2006a; MEB, 2006b). Öğrencileri bu kazanımlara ulaştırması beklenen öğretmenlerin sahip oldukları bilgi seviyesi de göz önünde tutularak her bir kazanım için bir çoktan seçmeli test sorusu sorulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek bir devlet üniversitesinde 150 öğrenciye uygulanmış, ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,63; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,74 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verileri toplamak amacıyla iki farklı ve birbirinin devamı olan veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmanın ana uygulaması öncesinde ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi nicel analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubu olan öğretmen adaylarına uygulanan Atatürkçü Düşünce Sistemi Tutum Ölçeği ve Atatürkçülük Kazanımları Akademik Başarı Testinden elde edilen verilere betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular Ve Yorum

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adayların Atatürkçülüğe yönelik başarı ve tutum düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda toplanan verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss	Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss	Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss
1.	4.38	1.05	**13.**	3.48	1.52	**25.**	4.14	1.15
2.	4.06	1.10	**14.**	4.68	.78	**26.**	4.65	.84
3.	4.39	.97	**15.**	4.28	1.06	**27.**	4.57	.96
4.	3.88	1.05	**16.**	4.53	.86	**28.**	3.99	1.16
5.	3.75	1.20	**17.**	3.90	1.17	**29.**	4.70	.82
6.	4.50	.93	**18.**	4.71	.76	**30.**	4.27	1.19
7.	4.35	.96	**19.**	4.49	.93	**31.**	4.38	1.03
8.	4.05	1.24	**20.**	4.62	.80	**32.**	4.09	1.26
9.	4.67	.79	**21.**	3.96	1.15	**33.**	4.36	.99
10.	4.77**	.73	**22.**	4.30	1.05	**34.**	4.53	1.03
11.	4.58	.88	**23.**	4.08	1.21	**35.**	4.45	1.05
12.	2.62*	1.73	**24.**	4.38	1.06	**Toplam**	149.70	22.58

N=203. *En düşük aritmetik ortalama. **En yüksek aritmetik ortalama

Öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 1'de verilmiştir. Madde bazında en yüksek tutum puanı 10. Maddede ($\overline{X}$=4.77) görülmektedir. En düşük tutum puanı ise 12. Maddede ($\overline{X}$=2.62) görülmektedir. Öte yandan araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ölçek maddelerine ilişkin toplam tutum puanı $\overline{X}$=149.70 olarak bulunmuştur. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 175 olduğu düşünülürse, bulgular öğretmen adaylarının genel olarak Atatürkçülüğe karşı olumlu yönde bir tutum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Maddeler bazında bakıldığında en yüksek tutum düzeyine sahip olunan maddeler:

"10. Türkiye Cumhuriyetinde herkes kanun önünde eşit olmalıdır." ($\overline{X}$=4.77), " 18. Öğrencilere milli tarih bilinci verilmelidir." ($\overline{X}$ =4.71), "29. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmaktan gurur duyuyorum." ($\overline{X}$ =4.70).

En düşük tutum düzeyine sahip olunan maddeler:

"12. Erkek ve kızlar ayrı sınıflarda ders görmemelidir." ($\overline{X}$=2.62), "13. Laik devlette devletin dini olmaz. ($\overline{X}$ =3.48), "4. Atatürk inkılâpları yaşayışıma yön veren temel prensipler niteliğindedir." ($\overline{X}$ =3.88).

Maddeler incelendiğinde yüksek ortalamaya sahip maddelerin eşitlik, milli tarih bilinci ve vatandaşlıkla ilgili genel maddeler olduğu ve bu maddelerde doğrudan Atatürk'ün adı geçmediği görülmektedir. Düşük ortalamaya sahip maddelerin ise genellikle Laiklik, karma eğitim ve Atatürk İnkılâplarını sahiplenme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss	Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss	Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss	Madde Nu.	$\overline{X}$	Ss
1.	.42	.49	**14.**	.81	.38	**27.**	.53	.50	**40.**	.74	.43
2.	.76	.42	**15.**	.37	.48	**28.**	.95	.20	**41.**	.82	.37
3.	.84	.36	**16.**	.84	.36	**29.**	.91	.27	**42.**	.74	.43
4.	.24	.43	**17.**	.82	.38	**30.**	.84	.36	**43.**	.77	.41
5.	.66	.47	**18.**	.65	.47	**31.**	.69	.45	**44.**	.58	.49
6.	.70	.45	**19.**	.74	.43	**32.**	.58	.49	**45.**	.82	.38
7.	.88	.32	**20.**	.88	.32	**33.**	.89	.31	**46.**	.89	.30
8.	.86	.34	**21.**	.18	.39	**34.**	.33	.47	**47.**	.60	.48
9.	.51	.50	**22.**	.01*	.12	**35.**	.97	.16	**48.**	.60	.48
10.	.68	.46	**23.**	.88	.31	**36.**	.80	.39	**49.**	.90	.29
11.	.89	.31	**24.**	.90	.29	**37.**	.38	.48	**50.**	.91	.27
12.	.08	.28	**25.**	.34	.47	**38.**	.19	.39	**Toplam**	33.26	4.63
13.	.98**	.13	**26.**	.11	.31	**39.**	.54	.49			

N=203. *En düşük aritmetik ortalama. **En yüksek aritmetik ortalama

Öğretmen adaylarının her bir soruya verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 2'de verilmiştir. Madde bazında en yüksek aritmetik ortalama 13. maddede ($\overline{X}$=.98) görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama ise 22. maddede ($\overline{X}$=.01) görülmektedir. Diğer taraftan araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ölçek maddelerine ilişkin toplam başarı puanı ortalaması $\overline{X}$=33.26 olarak bulunmuştur. Akademik başarı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 50 olduğu ve öğretmen adaylarının aldıkları eğitim gereği tüm kazanımlara sahip olması gerektiği düşünülürse, bulgular öğretmen adaylarının genel olarak Atatürkçülükle ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu yönündedir.

Kazanımlar boyutunda bakıldığında en yüksek başarı düzeyine sahip olunan kazanımlar:

"Kazanım 13. Atatürk'ün Türk dili ile ilgili yaptığı çalışmalar açıklanarak dille ilgili özlü sözlerine yer verilir."

"Kazanım 35. Eğitimin bir ülkenin gelişmesindeki yeri vurgulanarak eğitim sayesinde bireylerin ülke kalkınmasına bilinçli olarak katkıda bulunduğu, Türk milletinin daha mutlu ve güçlü olmasının, eğitimde elde edilecek başarılara bağlı olduğu, eğitimin dünya barışına her zaman katkıda bulunduğu açıklanır. Atatürk'ün eğitime verdiği önem örneklerle açıklanır."

"Kazanım 28. Türklerin köklü ve zengin bir tarihe sahip oldukları vurgulanarak tarih boyunca birçok güçlü devlet kurdukları belirtilir."

En düşük başarı düzeyine sahip olunan kazanımlar:

"Kazanım 22. Laikliğin, din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı olarak yürütülmesi olduğu, laiklik ilkesi ile devlet yönetiminde din kuralları yerine millet egemenliğinin esas alındığı, Cumhuriyetten önce padişahların din ve devlet işlerini birlikte yürüttüğü, laiklik ilkesinin akla ve bilime önem verdiği, vatandaşların din ve vicdan hürriyetlerinin anayasayla güvenceye alındığı vurgulanır."

"Kazanım 26. Türkiye'nin konumunun önemi, petrol kaynaklarına sahip ülkelere komşu olduğu, zengin doğal kaynaklara, tarımsal üretim potansiyeline sahip olduğu üzerinde durulur. Türkiye'nin içinde bulunduğu bölgede güçlü bir devlet olduğu, genç ve dinamik bir nüfusa sahip olduğu belirtilir. Türkiye'nin uygarlıkların kesiştiği bir yerde yer aldığı açıklanır."

"Kazanım 12. Atatürk'ün millî eğitim konusundaki düşünceleri ve uygulamalarından yola çıkılarak millî eğitim politikasını oluşturan temel düşünceleri ile Atatürk'ün eğitimi yaygınlaştırmayı

amaçladığı belirtilir. Atatürk'ün Türk eğitiminin neden millî, çağdaş ve laik olmasına önem verdiği ve laiklik ilkesine niçin bağlı kalınması gerektiği açıklanır. Atatürk'ün öğretim birliğine ve karma eğitime neden önem verdiği açıklanarak onun eğitimin ve millî kültürün yaygınlaştırılmasına önem verdiği vurgulanır."

Maddeler incelendiğinde yüksek ortalamaya sahip maddelerin Türk dili, eğitim ve milli tarih bilinciyle ilgili maddeler olduğu görülmektedir. Düşük ortalamaya sahip maddeler ise genellikle Laiklik, karma eğitim ve Türkiye'nin sahip olduğu güç ile ilgili olanlaradır. Tutum ölçeğindeki ve başarı testindeki en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler karşılaştırıldığında birbirlerine benzer oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, ilgili kazanımlar hakkında düşük bilgi seviyesine sahip olan öğretmen adaylarının, bu kazanımlarla ilişkili tutumlarının da düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Tutum Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Bayan	113	152.03	23.53	201	1.651	.100*
Erkek	90	146.78	21.11			

*p> .05

Tablo 3 analiz edildiğinde, bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının Atatürkçülük tutum toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(201)}$=1.651; p>.05]. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının sahip oldukları cinsiyet Atatürkçülükle ilgili tutum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Tutum Toplam Puanlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Öğretim	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
1. Öğretim	100	147.87	24.12	201	1.144	.254*
2. Öğretim	103	151.49	20.95			

*p> .05

Tablo 4 analiz edildiğinde, birinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Atatürkçülük tutum toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(201)}$=1.144; p>.05]. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretim türü Atatürkçülükle ilgili tutum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Başarı Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Bayan	113	33.38	4.63	201	.424	.672*
Erkek	90	33.11	4.65			

*p> .05

Tablo 5 analiz edildiğinde, bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının Atatürkçülük başarı toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(201)}$=.424;

p>.05]. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının sahip oldukları cinsiyet Atatürkçülükle ilgili akademik başarı düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Atatürkçülük Başarı Toplam Puanlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Öğretim	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
1. Öğretim	100	32.43	4.94	193.756	2.559	.011*
2. Öğretim	103	34.07	4.18			

*p< .05

Tablo 6 analiz edildiğinde, birinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Atatürkçülük başarı toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(201)}$=2.559; p<.05]. Bu fark ikinci öğretim öğrencilerinin lehinedir. Diğer bir deyişle ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Atatürkçülükle ilgili akademik başarıları birinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksektir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında Atatürkçülük kazanımlarını öğretecek olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Atatürkçülükle ilgili tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının tutum düzeyleri cinsiyet ve öğretim türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Tutum düzeyinin yüksek olduğu maddeler eşitlik, milli tarih bilinci ve vatandaşlıkla ilgili genel maddeler olduğu ve bu maddelerde doğrudan Atatürk'ün adı geçmediği görülmektedir. Düşük ortalamaya sahip maddelerin ise genellikle Laiklik, karma eğitim ve Atatürk İnkılâplarını sahiplenme ile ilgili olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler bağlamında Atatürkçülüğe karşı gösterilen yüksek tutumların, bir anlamda sözde kaldığını akademik bilgiye yansıtılamadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Atatürkçülük kazanımlarını öğretecek öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Atatürkçülük kazanımlarına istenilen düzeyde ulaşamadıkları görülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde yüksek ortalamaya sahip maddelerin Türk dili, eğitim ve milli tarih bilinciyle ilgili maddeler olduğu görülmektedir. Düşük ortalamaya sahip maddeler ise genellikle Laiklik, karma eğitim ve Türkiye'nin sahip olduğu güç konularıyla ilgili kazanımlardır. Tutum ölçeğindeki ve kazanımlara yönelik başarı testindeki en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler karşılaştırıldığında birbirlerine benzer oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, ilgili kazanımlar hakkında düşük bilgi seviyesine sahip olan öğretmen adaylarının, bu kazanımlarla ilişkili tutumlarının da düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Öğretmen adaylarının Atatürkçülük ve Atatürkçü Düşünce Sistemi ile ilgili akademik yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi kapsamında her sınıf seviyesinde ve derslerde konuların Atatürkçülükle ilişkilendirilmesi uygun olacaktır. Yeni nesillere Atatürk'ü sevdirecek ve Atatürkçülüğü benimsetecek öğretmen adaylarının konuyla ilgili kazanımlar bağlamında akademik düzeylerinin ve duyarlılıklarının artırılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bu çerçevede ilkokuldan itibaren öğretim programlarında yer alan Atatürkçülükle ilgili kazanımların öğretim sürecine daha somut bir biçimde dahil edilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

Baykara, T. (1985). *Millî Mücadele* (1918–1923), 1. Baskı, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Bozkurt, N. (1995). *20. Yüzyıl Düşünce Akımları*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler*. Pegema Yayıncılık. Ankara.

Demir, S. B. ve Köçer, M. (2009). "Atatürk İlke Ve İnkılâplarına Yönelik Olarak Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:29, Cilt 3, ss. 877–887.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Merdanoğlu, H. (1999). *Atatürkçü Düşüncenin Evrenselliği: Tarihi Gerçekler Işığında.* Ankara: Ümit Ofset.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıf Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nirun, N. (1982). "Atatürk İnkılâplarının Değerlendirilmesi", *Atatürk ve Kültür*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Özel Sayı.

Özgüldür, Y. (2006). "Atatürk ve Çağdaşlaşma", *Atatürk'ün Düşünce Yapısı ve Türkiye,* (Seçilmiş Makaleler), Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.

Tanyol, C. (1984). *Atatürk ve Halkçılık*, 2. Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

www.tdk.gov.tr.

Yel, S. (2000). "İlköğretim Okullarında Atatürk İlke ve İnkılâplarının Öğretilmesinde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar", *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* (Hazırlayanlar: Mehmet Saray- Hüseyin Tosun) Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yüksel, A. H. (1987). *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Kültürel İletişimin Modele Dayalı Boyutları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:257, Açık öğretim Fakültesi Yayınları No:123. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Sözlü Tarih Yöntemi'nin Uygulanması Ve Yöntemin Tarihçilik, Tarih Eğitim Öğretimi Açısından Önemi

Dr. Ayşenur BİLGE ZAFER
Uludağ Üniversitesi, aysenurbilge@hotmail.com

Özet

Sözlü tarih, tarihin değişen toplumlardan ve kültürlerden insanları dinleyerek ve onların hatıralarını, deneyimlerini kaydederek yorumlanmasıdır. Bu makalede sözlü tarih yönteminin kısaca tanıtımı, geçmişi, önemi üzerinde durulmuş, sözlü tarih uygulamalarında dikkat edilecek hususlar ve uygulama sırasında elde edilen deneyimler aktarılmıştır. Ayrıca tarihçilik, tarih eğitim ve öğretimi açısından sözlü tarihin değeri tartışılarak, yöntemin öğrencilere katacağı değerler açıklanmaya çalışılmıştır. Bu sayede sözlü tarih yöntemine daha fazla başvurulmasını sağlamak ve yöntemi kullanacaklara yol göstermek amaçlanmaktadır. Çalışmada konuya ilişkin yerli ve yabancı literatürden ve özellikle yöntemin uygulanması kısmında araştırmacının sözlü tarih görüşmelerimde elde ettiği deneyimler aktarılmıştır.

Anahtar kelimeler: sözlü tarih, uygulama, tarih, eğitim-öğretim.

Practicing Oral History Method and the Importance of the Method for Historiography, History Education – Training

Abstract

Oral history means saving and interpreting history by listening memories and experiences of people from different societies and cultures. At the paper, definition of the method, its historical background and its importance are accentuated in short. Issues to be considered and experiences gained during the oral history practicing are discussed. In addition, value of oral history for historiography, history education-training and also advantages of the method for students is dealed. Thanks to this, it is aimed to apply oral history method more and to guide people who will apply the method. At the research, native and foreign literature about the method and samples of oral history interviews are benefited from.

Keywords: oral history, practicing, history, education-training.

Giriş

Hem anne hem de baba tarafından göçmen olan bir aileden geldiğim için 19. Yüzyıl sonu ve 20. Yüzyıl başı Balkan ve Kafkas göçleri ve göçmenler konusu her zaman ilgimi çekmiştir. Dolayısı ile doktora tez konumu da bu doğrultuda belirlemiştim. "1878-1914 yıllarında Balkanlar ve Kafkasya'dan Gelen Göçmen Kadınların Kültürleşme Süreci (Bursa Vilayeti İnegöl Kazası Örneği)" başlıklı doktora tez çalışmalarım kapsamında, İnegöl'de yaşayan, Balkan ve Kafkas göçmeni olan 34 kişi ile yüz yüze mülakat gerçekleştirmiş oldum. Çalışmalarım sırasında sıradan insanlardan toplanan sözlü kanıtların tarihi bir bütün olarak anlamada oldukça önemli olduğunu gördüm. Sözlü tarih çalışmam kapsamında bilgi topladığım, görüşme yaptığım insanların pek çoğu şuan hayatta değiller ancak ben yaptığım çalışma ile onların hatıralarını geleceğe taşımış oldum. Elbette ki çalışmalarım sırasında çeşitli olumsuzluklarla karşılaştığım, endişelendiğim, hatalar yaptığım zamanlar da oldu. Ancak yine de iyi ki böyle bir çalışmayı gerçekleştirmişim diyorum.

"Sözlü Tarih" Nedir?

John Tosh (2008) sözlü tarihi; "sözlü hayat hikâyeleri yani bir tarihçinin görüşme yaptığı kişilerin ilk elden anıları" olarak tanımlamaktadır. (s.202). Thompson (1978) ise sözlü tarihi; "insanların

söylediklerini dinlemekten ve belleklerini kullanmaktan kaynaklanan bir tarih biçimi" olarak ifade etmiştir. (s.18). Diğer bir deyişle, sözlü tarih; tarihin değişen toplumlardan ve kültürlerden insanları dinleyerek ve onların hatıralarını, deneyimlerini kaydederek yorumlanmasıdır. (Thompson, 2006, s.23). Özellikle yakın tarihin inceleneceği çalışmalarda uygulanmakta olan bu disiplinlerarası yöntem tarihçiler, sosyologlar, antropologlar ve diğer pek çok alanda çalışanlar için de oldukça önemlidir.

Diğer pek çok kaynaktan elde edilemeyecek veriler ve bakış açıları sıradan bireylerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilebilmektedir. Başka bir deyişle, sözlü tarih resmi kayıtların bize anlatamadığı ve kapsamadığı insani bakışı yakalamamızı sağlamaktadır. (Thompson, 2006, s.23; Danacıoğlu, 2009, s. 138; Oğuzoğlu, 2001, s.405-420). Kimi zaman sözlü tarih "alternatif tarih" olarak da tanımlanmasına rağmen aslında sözlü tarih alternatif değil, tarihin yeni bir biçimi ve ona zenginlik getiren yeni bir yöntemdir.

Her türden insani ilişkilerin, ev-içi hayatların, anne-çocuk ilişkilerinin, küçük yerleşim yerlerindeki değişimlerin, gündelik yaşamın tarihi türündeki anıların derlenmesiyle, yazılı tarihin saptayamayacağı bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır. (Danacıoğlu, 2009, s.138). Diğer bir deyişle daha demokratik, katılımlı ve sivil bir tarihin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Sözlü tarih yöntemi ülkemizde göç tarihi araştırmaları için de vazgeçilmezdir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'nde resmi kaynaklar, göç konusunda resmi belgeler, demografik ve diplomatik kayıt bilgilerinin dışında, göçün ekonomik ve sosyal etkileri ile ilgili bilgi barındırmamaktadır. (Erdilek, 2006, s.79). Türkiye tarihinde sadece sayısal verilerle temsil edilen göç, mübadele, iltica gibi konular sözlü tarih görüşmeleri ile insanlı bir zemine taşınabilmektedir. (Danacıoğlu, 2009, s.141). Sözlü tarihin, sesleri gizli kalmış kişilerin tecrübelerine erişmemizde önemi büyüktür. Gizli kalmış bu sesler; kadınların, işçilerin, fakirlerin, özürlülerin, evsizlerin, göçmenlerin diğer azınlık gruplarının ya da marjinal grupların sesleri olabilmektedir. (Thompson, 2006, s.28).

Sözlü malzeme toplayanlar ile bu malzemeyi onlara sağlayanlar, başka herhangi bir tarih araştırmasında söz konusu olmayan kişisel ve dinamik bir süreç yaşamaktadırlar. (Caunce, 2011, s.5). Sözlü tarihçi olmak isteyen herkes, sözlü malzeme sağlayacak insanlarla dürüst ilişkiler geliştirdiği sürece ve işi yaparken öğrenmeye açık olduğu sürece yeni deneyimlerde bulunabilir ve oldukça yararlı çalışmalar yapabilir.

Tarihsel Geçmişi

İnsanların bireysel anıları ile birlikte kuşaktan kuşağa aktarılan sözlü gelenek uzun yüzyıllar boyunca tarihçilerin yararlandığı temel malzemeydi. İlk tarihçiler olarak bilinen Herodotos ve Thukydides'in yazdıklarının önemli bir kısmı da sözlü kaynaklara dayanmaktadır. Tarih ile sözün ilişkisi, 19. yüzyıl ortalarına kadar sürmüş, 19. yüzyılın ikinci yarısında, tarihin kendisini bir bilim dalı olarak tanımlama uğraşısına girmesi ile sona ermiştir. Tarih, nesnelliği ve belgeye dayanmayı bilimselliğin temel kıstası yaparak, tarihin söz ile bağlantısını koparmıştır. (Danacıoğlu, 2009, s.135-136). Tarihçiler bütün enerjilerini yazılı belgeleri incelemeye harcamış, kütüphane ve arşiv çalışmalarına yönelmişlerdir. (Tosh, 2008, s.202-203). Tarih, kişisel bellek ve değerlendirmeleri dışarıda bırakırken, sosyoloji, antropoloji, etnoloji gibi yeni bilim dalları bunlara sahip çıkmıştır.

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren söz ve anlatı yeniden tarihin alanına girmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında sosyal tarih ve sosyoloji araştırmalarındaki büyük artış yaşanmıştır. Amerika'da, II. Dünya Savaşı'nda cephede savaşan askerlerin anılarının kaydedilmesinden oluşan mülakatlara, 1942 yılında araştırmacı Joseph Gould "sözlü tarih" adını vermiştir. Gould sözlü tarihle, tarihi aşağılara indireceğini, halkın işleri, aşkları, üzüntüleri, yaşam deneyimlerinin ele alınacağını ifade etmiştir. 1960'ların sonlarından itibaren marjinal grupların, azınlıkların, göçmenlerin, zencilerin, kadınların, tarih yazılırken dışarıda bırakılan tüm kesimlerin tarihe dahil edilmesine ve yerel tarihin araştırılmasına yönelik talepler sözlü tarihi yeniden tarih yazımının gündemine getirmiştir.

(Danacıoğlu, 2009, s.135-138). Çünkü bu konulara ilişkin belge bulmak bir hayli zordu ve özellikle yakın geçmişe yönelik araştırmalar için sözlü tarih bir hayli önemliydi.

Öztürkmen'e (2011) göre; "sözlü tarihin tekrar gündeme gelmesinde sosyal tarih alanında çalışan araştırmacıların yazılı kaynakların aydınlatamadığı alanlara nüfuz etme çabalarının önemli bir katkısı olmuştur. İngiltere'de işçi tarihi, Latin Amerika'da darbe tarihi, pek çok başka ülkede ise göç tarihi ve kadın tarihi araştırmaları sonucunda sözlü tarihçilik sosyal tarihçiliğin ötesinde kurumsallaşarak kendi teorik çerçevesi itibariyle yeni bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki ilk sözlü tarih çalışmaları ise ilk olarak kadın tarihi alanında başlamış ve daha sonraları da yerel tarih, kurum tarihi ve göç hafızası alanlarında devam etmiştir". (s.53-54). Doğrudan insan kaynağına inerek resmi kayıtlara yansımayan, göçü yaşamış kişilerin tanıklıkları ile konuyu incelemeyi mümkün kılan, göçün insani boyutunu belgelemek açısından büyük önem taşıyan 'sözlü tarih' yöntemi, Türkiye'de Göç Tarihi araştırmalarında da vazgeçilmez bir araç olarak yerini almıştır. (Erdilek, 2006, s.79). Ülkemizde özellikle Tarih Vakfı'nın gerçekleştirdiği çalışmalar sözlü tarih araştırmalarının öncüsü durumundadır.

Eleştiriler Ve Eleştirilere Cevaplar

Sözlü tarih yönteminin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte tartışmalar da başlamıştır. Ancak günümüzde sözlü tarihe yönelik kaygılar büyük oranda ortadan kalkmıştır. Yine de burada sözlü tarihe yönelik eleştirilere ve bu eleştirilere cevaplara yer verilmiştir.

Sözlü tarih, tarihin klasik kaynaklarını kullanan pek çok araştırmacı tarafından uzun süre şüpheyle karşılanmış ve eleştirilmiştir. Özellikle söz ve anlatı üzerinden yürütülen bir yöntem takip ettiğinden, sözlü tarihin arşiv ve maddi kültür kaynaklarının analizine dayalı genel tarihçilik içerisinde şüphe ile yaklaşılan bir çalışma alanı olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. (Öztürkmen, 2011, s.54).

Sözlü tarihe yönelik eleştirilerden ilki; öznelliğine ilişkindir. Thukydides'in şu ifadesi sözlü tarihle ilgili bugün bile dile getirilen şüpheciliğin bir örneğidir: "Aynı olaya farklı noktalardan bakan görgü tanıkları belleklerinden çekip çıkardıkları anılarıyla aynı olayı farklı biçimlerde anlatıyorlar." (Danacıoğlu, 2009, s.135-136). Dolayısıyla bu noktada sözlü tarihin öznel olduğu, kişisel yorumlamalara dayalı olduğu ve gerçeği tam olarak yansıtmadığı gerekçesiyle eleştirildiğini söyleyebiliriz. Ancak diğer tarihsel belgeler de aslında gerçeği tam olarak yansıtmıyor olabilirler. Örneğin biyografiler, mektuplar, günlükler de tarihin meşru kaynakları arasında sayılmalarına rağmen gerçeği tam olarak yansıtmıyor olabilirler. (Danacıoğlu, 2009, s.135-139). Öztürkmen'e (2011) göre; Osmanlı tarihi araştırmalarında arşiv kaynağı olarak sıkça başvurulan kadı sicillerinin önemli bir kısmı, esasında, sözlü kaynakların verdikleri ifadelerin yazıya geçirilmiş halleridir. (s.54).

Sözlü tarihin eleştirildiği bir diğer nokta; belgelerin hep aynı kalmasına rağmen, anıların değişebilir olduğu yönündedir. Olayın üzerinden geçen zaman (Uygun, 2011, s.101), bu süreçte yaşanan çeşitli deneyimler ve görüşme sırasında araştırmacı ile girilen ilişki anıların bellekten çıkarılıp aktarılması sürecini etkileyebilmektedir. Oysa, Danacıoğlu'na göre; insan belleği zaman içerisinde temellerinden değil de tepesinden aşınmaktadır. Bu sayede yaşlı insanlar dün yaşadıklarını unutabilirken, çocukluk ve gençlik anılarını oldukça net biçimde hatırlayabilmektedirler. (Danacıoğlu, 2009, s.140).

Tüm bunlara rağmen, her yöntemde olduğu gibi sözlü tarihin de bazı sınırlılıkları, eksik ve yanlı tarafları olması doğaldır. Sözlü tanıklıkların geçmiş deneyimleri saf haliyle aktardığını düşünmek yanlış olacaktır. Elbette insan belleğinde bazı konularda yanılsamalar, unutmalar, yanlış hatırlanan tarihler, abartmalar, taraf tutmalar ya da önyargılar olabilir. Ancak bütün bunlar sözlü tarihin değerini azaltmaz. Çünkü bu eleştiriler yazılı kaynaklar için de geçerli olabilmektedir. (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, s.680). Dolayısıyla sözlü tarih kaynakları da tarihin diğer meşru sayılan kaynakları gibi karşılaştırma yapılarak, diğer kaynaklarla desteklenerek rahatlıkla kullanılabilirler. Ayrıca, birçok durumda sözlü ve yazılı kanıt birbirini yararlı bir biçimde tamamlamaktadır. (Thompson, 2006, s.33).

Dolayısıyla burada önemli olan sözlü tarihçinin bu durumu göz önünde tutması, ona göre değerlendirme yapması ve tuzağa düşmemek için uyanık durması gerekmektedir. Birer hammadde olan sözlü kaynakların eleştirel bir değerlendirmeden geçirilerek, ulaşılabilen diğer kaynaklarla birlikte kullanılması gerekmektedir. Tarihçiler, ortaya koydukları eserlerinin giriş kısımlarında sözlü kaynak kullanmalarını meşrulaştıran bölümler kullanma ihtiyacı hissetmediklerinde, sözlü tarihin geleceği güvence altına alınmış olacak ve tarih yazıldığı sürece bunun bir bölümünü sözlü tarih oluşturacaktır. (Caunce, 2011, s.223).

Uygulama Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar

Her sözlü ya da görüntülü kayıt sözlü tarih görüşmesi olarak kabul edilememektedir. Bir görüşmenin sözlü tarih sayılabilmesi için belirli bir plan ve program dâhilinde gerçekleşmiş olması gerekmektedir.

Sözlü tarih yöntemiyle görüşme yapmak üzere yola çıkan araştırmacı derlediği bilgileri, üzerinde çalıştığı araştırmaya kaynak olarak toplamaktadır. Bir sözlü tarih araştırmasının ilk aşaması **ön hazırlık süreci**dir. Bu süreçte görüşülecek kişiler ve görüşmede sorulacak sorular ya da konular belirlenmektedir. Mekân açısından sınırlı, yerel bir çalışmada, araştırmaya katılma konusunda istekli ve katılabilecek olan bütün yaşlılarla konuşulabilir. İlk görüşmeler daha çok deneme şeklinde geçmektedir, bu süreçte soru ya da konu listesinin ya da görüşülecek kişilerin gözden geçirilmesi ve gerekirse güncellenmesi gerekebilir. Araştırılmak istenen konu ile ilgili, diğer kaynaklardan bilgi sahibi olmak ve görüşülecek kişilerle ilgili de ön bilgileri toplamak yerinde olacaktır.

Sözlü tarih çalışmasının ikinci aşaması olan **görüşme süreci** esnasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus; görüşmenin randevulu bir şekilde, uygun bir mekânda gerçekleşmesidir. Görüşmelerin teke tek yapılması ve kişi ile doğru bir iletişimin kurulması, göz temasından yararlanılması önemlidir. Görüşmenin bir anket değil de sohbet tarzında geçmesi, görüşülen kişinin sözünün kesilmemesi de diğer önemli noktalardır. İyi bir görüşme sizin sesinizin en az duyulduğu görüşmedir. (Danacıoğlu, 2009, s.144). Yine evet-hayırla sonlanabilecek olmayan, açık uçlu sorular tercih edilmelidir. Görüşülen kişiden toplanan görsel malzeme (fotoğraflar, eşyalar) da araştırmaya katkı sağlayabilecektir. Görüşülen kişiden görüşme kaydının diğer insanlarla paylaşılabilirliğine ve araştırmada kullanılabileceğine ilişkin yazılı izin alınması da bu aşamada dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur. Görüşme sırasında kişilerin genel hayat öyküleri hakkında bilgi sahibi olunması ve beden dili, mimikler gibi ayrıntılara dikkat edilmesi de değerlendirme aşamasında araştırmacı açısından faydalı olacaktır.

Araştırmanın **sonraki aşama**sı ise kayıtların deşifre edilmesi ve arşivlenmesidir. Bu aşama sözlü tarih görüşmesinin en zorlu ve zaman alan aşamalarından birisidir. Görüşme kayıtlarının olduğu gibi deşifre edilmesi ve belli bir düzene göre arşivlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın son aşaması olan **değerlendirme aşamas**ında ise görüşmeler sonucunda elde edilen bilgi ve verilerin birbirleriyle karşılaştırılarak sınanması ve diğer kaynak malzemelerden yararlanılması esastır. Bu aşamada, derlenen metnin yorumlanmasında karşımıza çıkan tuzaklardan biri; derlenen metnin içinde hapsolma tehlikesi ve yazarın kendi sözünü üretememe sıkıntısının ortaya çıkmasıdır. (Öztürkmen, 2011, s.60). Bu duruma karşı araştırmacı dikkatli olmalıdır.

Kendi Deneyimlerim

Sözlü tarih yöntemini uygulamaya 2009 yılı itibariyle, Uludağ Üniversitesi'nde, doktora tez çalışmalarım kapsamında yaşlı göçmenlerin anılarını kayıt altına alarak başladım. Doktora tezimde (Bilge Zafer, 2015) ele alınan tarih aralığı 1878-1914 yıllarıdır. Elbette bu dönemi yaşamış birinci kuşak göçmenlerle sözlü tarih yapma olanağına sahip olunamamıştır. Dolayısıyla İnegöl yöresinde yaşayan, incelenen süreç ve coğrafi bölge kapsamına giren göçmenlerle görüşmeler yapılarak geçmişe onların aracılığı ile ulaşmak durumunda kalınmıştır. Diğer bir deyişle henüz üzerinden üç kuşak geçmiş bir göç olayına ve daha sonra yaşanan kültürleşme sürecine ikinci ve üçüncü kuşak bireylerin katkılarıyla açıklık getirilmiştir.

Yürütülen sözlü tarih araştırmasında 34 katılımcı bulunmaktadır. Araştırma konusu İnegöl'e göç eden Balkan ve Kafkas göçmeni kadınlar olmasına rağmen sözlü tarih görüşmesi yapılan katılımcılar arasında erkekler ve yerliler de bulunmaktadır. Bunun sebebi erkek ve göçmen olmayan katılımcılardan da göçmen kadınların kültürleşme sürecine ilişkin bilgi edinilebileceği inancıdır. Görüşülecek kişilerin seçiminde erkek-kadın dengesinin yanı sıra göçmen grupları bakımından da dengenin sağlanmaya çalışılmasına ve bu sayede tüm grupların temsil edilmesine dikkat edilmiştir.

Çalışma kapsamında İnegöl merkezi ve köylerindeki Balkan ve Kafkas göçmenleri ile yapılan sözlü tarih görüşmeleri yani yüz yüze mülakatlar oldukça önemlidir. Yüz yüze mülakatta mülakatı yapan ile soruları yanıtlayan kişi arasında sosyal bir iletişim vardır. Yüksek bir yanıtlanma oranına sahiptir. Ancak yüz yüze mülakat masraflı ve zaman alıcı bir yöntemdir. Danışılan kişilerin mülakatçıdan çekinmesi ve soruları cevaplarken dürüst davranmama ihtimali ise bir diğer negatif özelliği olabilmektedir. (Sevinç, 2009, s.248). Kurulan iletişim yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde tarafımdan gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcılara sorulan soruların bir kısmı önceden hazırlanmış olup bir kısmı da görüşme esnasında, görüşmenin gidişatına göre ortaya çıkmıştır. Kişilere genelde açık uçlu sorular (yanıt seçenekleri olmayan ve bilinmeyenleri keşfe yönelik olan sorular) (Sevinç, 2009, s.248) yöneltilmiş ve sorulara verilen cevaplar doğrultusunda derinlemesine bilgiye ulaşılabilecek yeni sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine önem verilmiş ve görüşme esnasında katılımcılara çok fazla müdahale edilmemeye çalışılmıştır. Yalnızca konu dışına çıkıldığında nazik bir biçimde müdahale edilmiştir. Eksik cevaplar varsa, bunların tamamlanması ya görüşme bitiminde ya da ikinci bir görüşme sırasında gerçekleştirilmiştir. Çünkü Soru-cevapla kesilen bir görüşme, bilginin alınmasına olumsuz etkide bulunabilmektedir. (Çakır, 2006, s.61).

Görüşmelerin hepsine öncesinde randevu alınarak gidilmiştir ve görüşmeler görüşülen kişinin evinde (kendilerini daha rahat hissetmeleri açısından önemli ayrıca yaş ortalaması nedeniyle zorunlu olarak) gerçekleşmiştir. Görüşme yapılacak kişilerin seçiminde, kişilerin konuya ilgi duyması ve bildiklerini anlatmaya istekli olmasına önem verilmiştir. Görüşme öncesinde görüşülecek kişi hakkında bilgi toplanmaya çalışılmış ve görüşme için ön hazırlık da yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerin süreleri 30 dakika ile 100 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak, dijital ortama aktarılmıştır ve tamamı çözümlenmiştir. Bir dizi söyleşi yapılarak başlatılan araştırma süreci doyma noktasına ulaştığında diğer bir deyişle araştırılan konu itibarıyla yapılan söyleşilerde tekrar, örtüşme ve benzer söylemler ortaya çıktığında görüşmelere son verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde sorun çıkaran durumlar; görüşme yapılan kişilerin bir takım olayları yanlış hatırlayabilmesi, yaşanmamış olayları yaşanmış olarak hatırlayıp, o şekilde aktarması, çeşitli deneyimlerin abartılarak anlatılması ya da görüşmeciden çekinilerek bazı sorulara dürüst cevaplar verilmemiş olmasıdır. Bu durum görüşülen kişilerin verdiği çelişkili ifadelerden ya da tekrar yöneltilen aynı soruya verilen farklı cevaplardan anlaşılmıştır. Geçmişi aydınlatmak amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerde görüşülen kişilerin yaş ortalamasının yüksek olması gerektiğinden ve mümkün olduğunca yaşlı kişiler tercih edildiğinden bu tip durumların ortaya çıkması gayet doğaldır. Çalışmada bu tür engellerin önüne geçebilmek ve hatalardan kaçınabilmek için mülakat sırasında aynı sorular farklı şekillerde tekrar yöneltilmiş, mümkün olduğu kadar fazla kişi ile mülakat gerçekleştirilmiş ve mülakat sonuçları hem birbirleri ile hem de diğer kaynaklardan elde edilen bilgiler ile karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla sözlü tarih verileri dikkatli bir biçimde kullanılmıştır. Ayrıca bu görüşmeler sırasında göçmenlere ait, araştırmaya katkı sağlayabilecek fotoğraflar ve yaşam materyalleri de kayda geçirilmiştir.

Araştırmanın kaynakları ve yöntemi bağlamında, sonuç olarak yapılan görüşmelerin analiz sonuçları ile tarihsel arka plan üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler, teori ile pratiği bir araya getirmiştir. Kısacası çalışmada hem tarihsel araştırma yöntemi hem de katılımcı araştırma yöntemi yani hem yazılı hem de sözlü kayıtlar bir arada kullanılmıştır denilebilir.

Tarih Eğitim-Öğretiminde Sözlü Tarihin Yeri

Uzun yıllar boyunca öğrenci merkezli bir yaklaşım olan sözlü tarih yönteminden tarih eğitim ve öğretiminde yeteri kadar yararlanılmamış, ayrıca bu alan tarihçilerin de gündemi dışında bırakılmıştır.

Okullarda verilen tarih eğitimi uzun yıllar ders kitabı ve öğretmen odaklı olarak gerçekleştirilmiş, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri yorumlamaksızın ezberlemeleri istenmiştir. Ancak değişen dünyada bilinçli ve düşünen bireylere duyulan ihtiyacın artmasıyla bu durum tartışılmaya başlanmış ve tarih derslerinde öğretmenlerin standart yaklaşımların dışına çıkmaları ve öğrencilere aktif roller vermeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda ders programları ve öğretim yöntemleri sürekli gözden geçirilmekte ve değişmektedir. Öğrencilerin tarih derslerinde aktif biçimde rol alarak öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlayan en etkin yöntemlerden biri sözlü tarihtir. (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, s.670).

Geçmişten beri uygulanan gelenekselleşmiş öğretmen merkezli tarih öğretimi yerine öğrenci merkezli diğer bir ifade ile süreç odaklı bir öğretme-öğrenme uygulamasına geçilmesi gerekmektedir. Günümüzde halen eksik yanları olsa da kısmen böyle bir uygulamaya geçildiği söylenebilir. Yeni programlar, öğrenci merkezli etkinliklerle, öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortamı hazırlamaya yardımcı olmaktadırlar. Bu etkinlikler farklı öğrenme biçimleriyle birlikte öğrencilerde yaratıcılığı ortaya çıkaran, onları hayata alıştıran ve sosyal bir ehliyet kazandıran etkinliklerdir. Okul dışı etkinlikler; evde ve kütüphanelerde yapılabilecek sözlü tarih, grup çalışması, proje çalışması gibi faaliyetleri içermektedir ve bunlar okul-üniversite ile hayat arasındaki engelleri kaldırmaktadır (Ata, 2006, s.79-80). Sözlü tarih yöntemini de kapsayan okul dışı tarih öğretimi, öğrenciye kazandırdığı bilgi ve beceriler açısından oldukça değerlidir.

Sözlü tarih, öğrencide ilgi ve merak uyandırarak onun aktif katılımını sağlar, motivasyonunu güçlendirir, öğrenci-öğretmen arasındaki tek yönlü bilgi akışını yıkar, öğrenciyi sürece dahil eder, interaktif ve demokratik bir ders ortamı yaratır, eleştirel analize teşvik eder ve kendine güven duygusunu geliştirir. Sözlü tarih aktivitelerinin öğrencilere kazandırdığı temel beceriler; empati, dinleme, gözlem, araştırma, soru sorma, bilgiyi düzenleme, ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma, analiz yapma, yazma becerileridir. (Safran ve Ata, 1998, s.7).

Öğrenciler sözlü tarih yöntemini, önemli tarihi olayları yaşamış kişilerle görüşmeler yaparak sürdürebilecekleri gibi kendi aile ve kimliklerini araştırmak maksadıyla da kullanabilirler. Yine sözlü tarih uygulaması bireysel olabileceği gibi grup projesi olarak da gerçekleşebilir. (Uygun, 2011, s.106). Böylelikle öğrencilere dayanışma ruhu ile işbirliği içerisinde araştırma yapma olanağı da tanınmış olacaktır.

Sözlü tarihin en güçlü yanlarından biri de, hem insanların kendilerini ortaya koyabilmesi, hem de benzer bir biçimde kendi yaşamlarının ne denli önemli ve değerli olduğunu görme fırsatı vererek onları güçlendirmesidir (Thompson, 2006, s.37). Sözlü tarih, öğrencileri dünyayı diğer insanların gözleriyle görmeye teşvik ederek onların empati kazanmalarını sağlar. Öğrencilerin kendilerini tarih sahnesinde ortaya çıkacak birer tarih oyuncusu olarak görmelerini ve kendilerine güvenmelerini sağlar. (Sarı, 2006, s.122).

Yükseköğretimdeki tarih öğrencileri de eğitimlerinin bir parçası olarak sözlü tarih deneyimi yaşamaktadırlar. Günden güne artarak üniversitelerde akademik araştırmaların yanı sıra sözlü tarih ders olarak da okutulmaktadır. Bu derslerde öğrenciler sözlü tarih görüşmeleri ve projeleri gerçekleştirmektedirler. Bilhassa üniversitelerde verilen sözlü tarih derslerinde araştırmacı konumundaki öğrenciler dönem boyunca görüştükleri kaynak kişilerden derledikleri yaşam öykülerini sınıf ortamı içinde sunarak analiz edebilirler. Bu aktarımlar zamanla sözlü tarihin "yüz yüze görüşmeyi" öngören yöntemi hakkında deneyimlerin paylaşıldığı ortak bir sözlü anlatım alanına dönüşebilir. Bu sahaya inme deneyimi ise pek çok öğrencinin deyişiyle "başlı başına bir macera

tadında" yaşandığından yaşanan deneyimin aktarımı anlatıcı açısından da yeni bir gösterim alanı oluşturabilir. Yüz yüze görüşme deneyimi esnasında, araştırmacı öğrenciler de kendileri hakkında önemli bir farkındalık geliştirme fırsatı bulacaklardır. Çoğu zaman sözlü tarih görüşmeleri dinleyicisini dönüştüren bir deneyime kapı açabilirler. (Öztürkmen, 2011, s.56-57).

Üniversitelerde sözlü tarih görüşme kılavuzları hazırlanmakta ve öğrencilerin sözlü tarih görüşmeleri ile doğrudan tarihle yüzleşmeleri, yorum yapmaları ve olgu ve olaylara ilişkin düşüncelerini yeniden yapılandırmalarına ortam hazırlanmaktadır. Tüm bu etkinlikler sözlü tarih çalışmalarının gücünü de arttırmaktadır. (Uygun, 2011, s.105). Umarım en kısa zamanda sözlü tarih tüm üniversitelerde ve diğer eğitim öğretim kurumlarında hak ettiği yere kavuşur.

Sonuç Ve Öneriler

Sözlü tarih resmi kayıtların bize anlatamadığı ve kapsamadığı insani bakışı yakalamamızı sağlaması nedeniyle önemli bir araştırma yöntemidir. Her yöntemde olduğu gibi sözlü tarihin de bazı sınırlılıkları, eksik ve yanlı tarafları olması doğaldır. Ancak bütün bunlar sözlü tarihin değerini azaltmaz. Sözlü tarih kaynakları da tarihin diğer meşru kaynakları gibi karşılaştırma yapılarak, diğer kaynaklarla desteklenerek rahatlıkla kullanılabilirler.

Uzun yıllar boyunca öğrenci merkezli bir yaklaşım olan sözlü tarih yönteminden tarih eğitim ve öğretiminde yeteri kadar yararlanılmamıştır. Oysa sözlü tarih yöntemini de kapsayan okul dışı tarih öğretimi, öğrenciye kazandırdığı bilgi ve beceriler açısından oldukça değerlidir. En kısa zamanda sözlü tarih yönteminin tüm üniversitelerde ve diğer eğitim öğretim kurumlarında hak ettiği yere kavuşması yararlı olacaktır.

Kaynakça

Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. (Ed. Öztürk C.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, Ankara: PegemA.

Avcı Akçalı, A., Aslan, E. (2012). Tarih Öğretiminin İyileştirilmesi yolunda Alternatif bir Yöntem: Sözlü Tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.20, No:2, 669-688.

Bilge Zafer, A. (2015). *1878-1914 Yıllarında Balkanlar ve Kafkasya'dan Gelen İkinci Kuşak Göçmen Kadınların Kültürleşme Süreci (Bursa Vilayeti İnegöl Kazası Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Caunce, S. (2011). *Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*. (çev. Bilmez Bülent Can – Alper Yalçınkaya) (3.basım), İstanbul: Tarih Vakfı.

Çakır, S. (2006). Sözlü Tarih Projelerinde Yöntemsel ve Etik Sorunlar ve Bu Sorunları Çözme Yolları. (Yay. Haz. İlyasoğlu A. – Kayacan G.) *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar: Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı* (içinde ss.57-70) (1.basım), İstanbul: Tarih Vakfı.

Danacıoğlu, E. (2009). *Geçmişin İzleri: Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*, (2.basım), İstanbul: Tarih Vakfı.

Erdilek, N. (2006). Türkiye'de Göç Araştırmalarında Sözlü Tarih Metodu. (Yay. Haz. İlyasoğlu A. – Kayacan G.), *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar: Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı*, (içinde ss.79-85), (1.basım), İstanbul: Tarih Vakfı.

Oğuzoğlu, Y. (2001). Yerel Tarih. (Ed. Engin V.-Şimşek A.) *Türkiye'de Tarih Yazımı*, (içinde ss.405-420) (1.basım), İstanbul: Yeditepe.

Öztürkmen, A. (2011). Sözlü Tarihin Poetikası: Anlatı ve Gösterim. (Yay. Haz. Uysal Z.), *Edebiyatın Omzundaki Melek*, (içinde s.53-61), (1.basım), İstanbul: İletişim.

Safran, M. - Bahri, A. (1998). Okul Dışı Tarih Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.18, S.1, 87-94.

Sarı, İ. (2006). Akademik Tarih ve Tarih Öğretiminde Sözlü Tarihin Yeri ve Önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Yıl:10, S.3, 109-125.

Sevinç, B. (2009). Survey Araştırması Yöntemi. (Ed. K. Böke), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (1.basım), s.244-284, İstanbul: Alfa.

Thompson, P. (2006). 21. Yüzyılda Sözlü Tarih İçin Potansiyeller ve Meydan Okumalar. **(**Yay. Haz. İlyasoğlu A. – Kayacan G.) *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar: Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı***,** (içinde s.23-37), (1.basım), İstanbul: Tarih Vakfı.

Thompson, P. (1978). *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford: Oxford University. Eserin Türkçesi; Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih*, (çev. Ş. Layıkel), İstanbul: Tarih Vakfı.

Tosh, J. (2008). *Tarihin Peşinde*, (Çev. Ö. Arıkan), (3.basım), İstanbul: Tarih Vakfı.

Uygun, S. (2011). Türkiye'de Sözlü Tarih Araştırmaları ve Öğretmen Eğitiminde Sözlü Tarih Yönteminin Kullanımı. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. Sayı:50, 95-112.

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretimde Kutu Oyunlarının Kullanımına Yönelik Örnek Bir Çalışma

Bilal BAYRAM
MEB Uzman Öğretmen, bilal_brm@hotmail.com

Özgür ARSLAN
MEB Uzman Öğretmen, oarslan09@gmail.com

Özet

Değişim ve sürekliliğin hızla yaşandığı dünyamızda ülkelerin bireylerin yetiştirilmesinden ve buna bağlı olarak eğitim sistemlerinden beklentileri her geçen gün artmaktadır. Ülkemiz de eğitim alanında dünyada yaşanan yenilikleri yakından takip etmekte olup 2000'li yılların başlarından itibaren başlayan program yenileme çalışmaları ders programlarında öğretmen ve öğrencilerin rollerini değiştirmiştir. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı yerini öğrenenin öğrenme sürecinde, öğrenme eyleminin içinde olduğu bir yaklaşıma bırakmıştır. Günümüzde eğitim bilimcilerin öğretim yöntemleri konusunda üzerinde durdukları problemlerden biri "öğrenciyi derste nasıl aktif kılabiliriz?" sorusudur. Eğitim bilimciler bu soruyu cevaplamak için birçok yöntem ve teknik geliştirmiştir. Öğrencinin öğrenmeler karşısında aktif olduğu sınıf ortamı düşüncesi, geliştirilen yöntem ve tekniklerin temelini oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde öğrenciyi aktif kılabilecek bir ders materyali olarak kutu oyunlarının nasıl kullanılacağını göstermektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemenin kullanıldığı çalışmada, 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kutu oyunlarının nasıl kullanılacağı ve yararları belirtilerek bu oyunlarının kullanımına ilişkin örnek bir uygulama yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitici Kutu Oyunları, Tarih Öğretimi, Aktif Öğrenme.

A Case Study on the Using Of Educational Board Games in the 8th Grade History Of Turkish Revolution And Atatürk Lesson

Abstract

Since the world is experiencing rapid change and continuity countries' expectations about the upbringing of the individuals by their education systems is accordingly increasing every day. Turkey attempts closely following the innovations taking place in the world in the field of education. The programs have been changed the roles of teachers towards student active process starting from the early 2000s. Teacher-centred teaching approach replaces the learner at the centre of learning process in the learning activities. Today, one of the problems that the scientists focus on teaching methods is the question of "*how can we make students active in class?*". The scientists have developed several methods and techniques to answer this question. The purpose of this study is to show how to use educational board games as a course material in order to make students centered in the learning process in primary school 8th grade History of the Revolution and Kemalism lesson. The study was designed as a descriptive research model. First, the benefits educational board games and how to use them in 8th grade History of the Revolution and Kemalism lesson were specified. Then, an example course was applied by using of these games.

Keywords: Educational Board Games, History Teaching, Active Learning.

Kuramsal Çerçeve

Bilginin her geçen gün önem kazandığı günümüzde bilgi üreten ve bu bilgiyi uygulayan toplumlar uluslararası alanda ön planda yer almaktadırlar. Bunu gerçekleştirmek için eğitim sistemleri her geçen gün yenilenmekte ve daha donanımlı daha üretken bireylerin yetiştirilmesi için çalışmaktadır. Bu doğrultuda farklı öğretim programları oluşturulmuş olup bu programların en önemlilerinden biri, Türk Devriminin tarihi anlam ve önemini öğrencilere kazandırmayı hedefleyen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersidir. 2000'li yılların başlarından itibaren öğretim programları değişiklikleri doğrultusunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı yenilenmiştir. Bu yenilenme sürecinde, dersin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle birlikte kullanılan materyaller de yer almaktadır. Derslerde öğrenmeyi kolaylaştıran faktörlerden biri olan materyal kullanımı dersi eğlenceli hale getirmekte ve sıkıcı bir sınıf ortamını ortadan kaldırmaktadır. Ancak tarih öğretiminde kullanılan materyallerin çeşidinin az olması ve bu araçların tekrar tekrar kullanılması öğrencilerin materyale olan ilgisini azaltmakta belli bir süre sonra da derse karşı duyarsızlaşmasına neden olmaktadır. Bu durum dersin öğretiminde kullanılacak materyallerin içeriğinin, kullanılabilirliğinin ve çeşidinin arttırılması ihtiyacını doğurmuştur. Öğretmenin anlatımı ve ders kitabının hakimiyetinin devamı tarih derslerinin ezber dersi olarak görülmesinin temel sebebidir (Akbaba, 2014:217). Bu gibi ezber ve bilgi tüketme üzerine kurulu kolaycı yaklaşımlar ne yazık ki geçmişimizi çeşitli savaş ve tarihlerden oluşan kronolojik bir bilgi yığınına çevirmektedir. Soyut bir içeriğe sahip tarih konularının kalıplaşmış yöntem ve tekniklerle sunulması öğrencilerin dersi sıkıcı olarak algılamalarına neden olmakta ya da akademik başarısı düşük olan öğrencilerin derse ilgisi çekilememekte ve öğrenciler dersten soğumaktadır**.** Bu durum özellikle ortaokul öğrencilerinin bulundukları yaş ve dönem nedeniyle onların ilgisini derse çekemeyecek bir anlayışla sunulan tarih konularına bakış açısını olumsuz etkilemektedir.

Amerika, Rusya, İngiltere, Almanya ve Japonya gibi birçok ülke çeşitli kutu oyunlarını tarihlerini anlatma ve halkın milli duygularını güçlendirme amaçlı kullanmaktadır. Bu oyunlar sayesinde kaybettikleri savaşları bile destansı bir şekilde kendi kahramanlıklarıyla işleyebilen bu ülkelerle ülkemizi karşılaştırdığımızda tarihimizi anlatma konusunda tarih ve savaş isimlerinin verilmesi ya da sadece yer-yön gösteren bir materyal olarak haritaların kullanılması dışında yeni yöntem, teknik ve materyallere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Tarih öğretiminde sınıf ortamında öğrencinin ders sürecine katılmasını kolaylaştırıcı ve diğer öğrencilerle birlikte eğlenceli bir ders ortamı oluşturmada kutu oyunları alternatif bir ders materyali olarak kullanılabilir.

Alan yazın incelendiğinde farklı öğretim programlarında Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde oyunlarla öğretimin etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Karabağ ve Aydoğan (2015) Oyun Yöntemiyle Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi çalışmalarında oyun yöntemi ile derslerin işlendiği deney grubunda başarının ve kalıcılığın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kutu oyunlarının etkisini inceleyen bir çalışma olmaması çalışmanın özgünlüğünün ve ilgili alan yazına katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

Amaç

Çalışmanın amacı 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde aktif öğrenme yaklaşımına hizmet edebilecek bir eğitim materyali olarak harita üzerinde oynanan kutu oyununun sınıf ortamında nasıl kullanılacağına yönelik örnek bir uygulama sunmaktır.

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Kutu Oyununun Kullanımına Yönelik Örnek Çalışma

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilk iki ünitesini kapsayan oyun, Osmanlı Devleti'nin 1881 ile 1919 yılları arasındaki topraklarını gösteren bir harita üzerinde, oynanmaktadır.

Yedi farklı renkten ve çeşitli basamaklardan oluşan bir güzergahta oynanan oyun, Selanik'ten başlamakta ve Samsun'da bitmektedir. Oyundaki temel amaç, öğrencilerin sorulara doğru cevap vererek ilerledikleri basamaklardaki görevleri yerine getirip Samsun'a ulaşması ve Kurtuluş Savaşı'nı başlatmalarıdır. 6 öğrenci arasında oynanabilen oyunda yıldızlarla ifade edilen üç zorluk derecesinden sorular bulunmaktadır. Öğrenci cevaplayabileceğini düşündüğü zorluk derecesinden soru seçerek cevaplar. Doğru cevap sonucunda kartın üzerinde yazılı olan renkteki basamağa gider. Sarı, Kırmızı ve Mor basamaklar işlevsel basamaklardır. Öğrenci "*Sarı*" basamağa gelirse ders kitaplarından derlenen şans metinlerinden birini çekerek sıra tekrardan kendine gelene kadar çalışır. Sıra tekrar gelince şans metni ile ilgili soruya cevap verir. Doğru ise üç basamak ilerler. Daha sonra kendi soru hakkını da kullanarak oyuna devam eder. Öğrenci "*Kırmızı*" basamağa gelirse sürpriz yumurta çekerek yumurtadan çıkan komutu yerine getirir. Öğrenci "*Mor*" basamağa gelirse "*Hadi Anlat Bakalım*" kartı çeker. Üç yıldız değerindeki kartta yazan kavramı diğer arkadaşlarına anlatarak onlara buldurmaya çalışır. Buldurursa kartı bulan kişiye verir kendisi de ödül olarak iki basamak ilerler. Öğrenciler biriktirdikleri her beş yıldıza iki basamak fazladan ilerleyebilirler. Samsun'a ilk ulaşan oyunu kazanır.

Kutu Oyunun Öğretim Sürecinde Kullanımında Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar Nelerdir?

Çalışmada kullanılan oyunlarda öğretmenin temel görevi, oyun kurallarını öğretip oynanan oyunlara mümkün olduğunca müdahale etmeden süreci takip etmek olmalı. Oyunların kuralları, öğretimsel hedefler, öğrencilerin talepleri ve oyunun işleyişinin daha verimli hale gelmesi doğrultusunda sürekli geliştirilmiştir. Oyun kılavuzunda yer alan oynanış şekli herhangi bir tartışmaya yer vermeyecek şekilde en açık ve basit kurallardan oluşturulmuştur. Bu nedenle öğrencilerden gelen itiraz ve oyun hakkındaki sorular olabildiğince cevaplanmamalı ve öğrenci oyun kılavuzuna yönlendirilmelidir. Aksi takdirde öğrenci oyunun her anında öğretmene soru sorup oyunun gidişatını bozabilmekte ve oyun kurallarını içselleştirememektedir. Öğrencilerin oyunun eksik ya da kusurlu yanlarını bulmaları durumunda oyunun kuralları ve içeriği öğretmen tarafından yeniden yapılandırılmalıdır. Bu durum oyunun geliştirilmesi ve kurallarının netleşmesi süreci için öğretmene önemli dönütler sağlar. Aynı sınıf içerisinde altışar öğrenciden oluşan üçten fazla grubun oyun oynaması yoğun gürültüye sebep olabildiğinden mevcudun fazla olduğu sınıflarda okul bahçesi veya geniş mekanlar kullanılmalıdır. Öğrenci grupları seçilirken herhangi bir seviye ayrıştırmasından ziyade kura yöntemi tercih edilmeli böylelikle oyunun heyecanı artırılırken farklı seviyedeki öğrenciler bir araya getirilebilir. Sadece en çok soruyu bilen ya da en başarılı öğrencilerin kazanabildiği bir oyun tüm öğrencilerin dikkatini çekmeyecektir. Bu nedenle şans faktörünü etkin kılıp zaman zaman bazı sürprizlerin yaşanabilmesi oyuna duyulan ilgiyi canlı tutacaktır. Oyunlarda üç zorluk derecesinden her seviyede öğrencinin cevap verebileceği çeşitli aralıklardan soru seçilebilmesi, farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı oyunu rahatlıkla oynayabilmesini sağlamaktadır. Sorular hazırlanırken tüm öğrencilerin seviyelerine hitap edebilecek nitelikle basit, orta zorlukta, zor gibi çeşitli aşamalarda sorular hazırlanmalıdır. Basit sorular başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin de doğru cevap verebileceği nitelikte hazırlanırsa bütün öğrenciler başarı duygusunu tadabilir. Oyunların hazırlanmasının her aşamasında öğrencilerin aktif olması oyuna duyulan ilgiliyi ve oyunu sahiplenme duygusunu artırmaktadır. Oyunlar hazırlanırken öğrencilerin haritayı çizmesi- boyaması, sorular hazırlaması, güzergah oklarını ve yer isimlerini yapıştırması, oyuna isim bulması gibi birçok etkinliğin içinde olması, öğrencide bir çok becerinin ve öğrenme yaşantısının oluşmasına katkıda bulunabilmektedir.

Kutu Oyunlarının Faydaları

Kutu oyunlarının eğitim, eğlence, iletişim ve sosyalleşme gibi birçok alanda faydası bulunmaktadır. Bu faydalardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1-*Grup oyunları kategorisine giren kutu oyunları öğrencilerin kendi aralarında diyalog kurmalarını, birbirlerini dinlemelerini, ortak hareket etmelerini, medeni cesaretlerini ve özgüvenlerini arttırmalarını sağlar.*

2-*Kutu oyunları öğrencilerin zeka ve bilgi seviyelerini arttırmaya yardımcı olur. Oyundaki hamleler, izlenecek stratejiler, planlanan ortaklıklar oyuncunun kazanmak için zekasını kullanmasını gerektirir.*

3-*Teknolojinin hızla gelişerek hayatın her alanına nüfuz ettiği günümüzde, insanları televizyon ve bilgisayardan uzak tutmanın en iyi yollarından biri, insanın doğasında olan sosyal ilişkileri mümkün kılan oyunlar oynamasıdır. Bilgisayar başında saatlerini harcayan çocuklar, hatta yetişkinler, bu sanal dünyanın etkisi altında da kalabiliyor. Oysa ki masa oyunları ortalama 1-2 saat kaliteli eğlence sunarken, izlemekten ziyade oyuncuyu da oyuna fiziksel olarak dahil eder.*

4- *Kutu oyunlarının tarih öğretiminde kullanılmasıyla yukarıda belirtilen yararlılıklar, tarih konularının daha etkili ve verimli bir şekilde sunulmasını sağlayabilir. Tarih derslerinde kazandırılmak istenen "Harita Okuma, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, İletişim, Karar Verme, Sosyal Katılım, Mekansal Biliş" gibi birçok beceri çeşitli haritalar üzerinde oynanan eğitsel oyunlarla gerçekleştirilebilir. Oyunlaştırılarak sunulabilen konular öğrencilerin ilgisini üst seviyede tutarken, öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.*

5- *Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, birbirleriyle etkileşime girdikleri, öğretmenin yol gösterici olduğu yaklaşımların önem kazandığı günümüz eğitim anlayışında eğitim ortamının düzenlenmesi ve fiziki çevrenin bu hedefler doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Kutu oyunları öğrencinin daha aktif olabileceği bu ortamı çok az maliyetle ve eğlenceli bir şekilde sağlayabilmektedir. Ayrıca dersin hedefleri doğrultusunda hazırlanan iyi kurgulanmış oyunlar, öğrenme etkinliğini bir oyuna dönüştürerek öğretmenin müdahalesine gerek kalmadan öğrencilerin belirli kurallar çerçevesinde eğlenerek öğrenebildikleri bir ortam meydana getirebilmektedir.*

6- *Çalışmada kullanılan kutu oyunu, içerdiği soru-cevap, okuduğunu anlama, kavram bulma ve anlatma, işbirliği, strateji geliştirme, harita okuma gibi birçok etkinlik nedeniyle aktif öğrenme modelinde kullanılabilecek tekniklerden biri olarak kullanılabilir. Ayrıca kutu oyunlarının sağladığı ekonomik ve kolay ulaşılabilir eğitim ortamı farklı, birçok tekniğin oyun içerisinde organize edilerek kullanılmasına olanak sağlayabilmektedir.*

7- *Muhafaza ve kurulum kolaylığı oyunun sınıf ortamına bağlı kalmadan okul bahçesi gibi bir çok dış mekanda oynanmasını kolaylaştırmaktadır.*

8- *Kutu oyunlarında herkesin uyması gereken kuralları bulunmaktadır. Bu kurallar oluştururken öğretimsel hedefler dikkate alındığı takdirde öğrenciler belirli kazanımlar doğrultusunda istendik davranış değişikliklerine yönlendirilebilirler. Öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebilecekleri ve "oyun" olarak adlandırdıkları bir eğitim ortamında akademik kaygı taşımadan, rekabet, işbirliği, strateji geliştirme ve en önemlisi "öğrenme" gibi birçok kavramı hayata geçirebilmektedirler. Ayrıca çalışmada kullanılan oyun zeminlerinin kronolojik güzergahlı haritalardan oluşması öğrencilerin harita okuma, mekânsal biliş ve kronolojiyi algılama becerilerini geliştirebilmektedir.*

9- *Ders kitapları, harita, tarih şeridi, soru ve kavram kartları gibi tarih öğretiminin yaygın kullanılan ders materyallerinin farklı bir bakış açısıyla oyunlaştırması, bu araçların sık kullanılması sonucunda oluşan materyallere karşı duyarsızlaşmanın azaltılmasında imkan sunmaktadır. Öğrencinin oyun süresinde konuyla ilişkili harita üzerinde zaman geçirmesi ve soruları bilip görevleri yerine getirdikçe kronolojik bir güzergahta ilerlemesi, tarihin tanımında yer alan "yer ve zaman" kavramlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.*

Sonuç Ve Tartışma

Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde oluşturulan örnek bir kutu oyunun nasıl kullanılacağını, oyun sürecini, kutu oyunun yararlarını ve kutu oyununun oynanmasında dikkat edilmesi gereken hususların ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmada dersin öğretim sürecinde kutu oyunlarının alternatif ve etkili bir ders materyali olduğu ifade edilebilir.

Kutu oyunlarının kullanımı ile öğrenci tarihsel becerilerini geliştirmektedir. Tarihsel olay ve olguları oyun içerisinde kullanarak hem eğlenmekte hem de öğrenmektedir. Tarihi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak tarihsel süreçleri kavramaktadırlar. Karşılıklı etkileşim içerisinde olmaları ve oyun sürecinde dersin zamanının sıkılmadan geçmesi öğrencilere dersi sevdirmektedir.

Kutu oyunları "aktif öğrenme" başta olmak üzere öğrenci merkezli birçok yaklaşımın öğretimsel hedeflerine hizmet edebilecek imkanlar sunmaktadır. Açıkgöz (2014:17), aktif öğrenmeyi, "öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorladığı bir önerme süreci" olarak tanımlamıştır. Çalışmada kullanılan kutu oyununun aktif öğrenmenin yaklaşımının inkılap tarihi öğretiminde gerçekleşmesinde katkısı olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kazanımların öğretiminde etkili bir materyal olarak kutu oyunları kullanılabilir.

Oyun çocuklar için vazgeçilmez eğlence ve zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmadıkları süreçlerden biri olarak değerlendirildiğinde oyunun öğretim sürecinde kullanılması 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin kazanımlarına ulaşmada kullanılabilir.

Kutu oyunlarının inkılap tarihi öğretiminde kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini yansıtan nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

Öğrenci çalışma kitabına çeşitli kutu oyunları eklenerek ünitelerin değerlendirme sürecinde oyunlardan yararlanılabilir.

Öğretmenlere hizmetiçi faaliyetler ile oyun oluşturma atölyeleri sağlanarak farklı türde kutu oyunlarını geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

Üniversitelerde öğrencilere özel öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarım derslerinde kutu oyunlarının nasıl kullanılması gerektiği ve kendilerine özgü kutu oyunları oluşturmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Açıkgöz, K.Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir. Biliş Yayıncılık.Akbaba, B. (2014). *Tarih Derslerinde Görsel Kaynaklardan Yararlanma*. M. Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (217-230). (2. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.

Karabağ, G., Aydoğan, O.(2005). Oyun Yöntemiyle Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi. *Turkish History Education Journal* , 4 (1) 67-88.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği: Rusya Federasyonu 5. Sınıf Tarih Ders Kitabı İncelemesi

Nigar MAHARRAMOVA CENGİZ
İstanbul Üniversitesi nigar.cengiz@ogr.sakarya.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Rusya Federasyonu'nda 2013 yılında A.N. Maykov tarafından 5.sınıflar için hazırlanan Tarih, Tarih Bilimine Giriş kitabı incelenmiştir. Araştırmanın amacı Tarih bilimini öğrencilere sunmaya yönelik yabancı bir ders kitabını irdelemek ve ülkemizde yazılacak tarih ders kitapları için öneriler geliştirmektir. Çalışmada doküman analizi kullanılarak veri toplanmıştır. Ders kitabı dilimize çevrilerek, yer alan metinler, etkinlikler, görseller, başlıklar ve konular açısından değerlendirilmiştir. Kitap içeriği ile ilgili elde edilen verilere bağlı olarak ülkemizde tarih ders kitabı yazımına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ders kitabında öğrencilerin okullarda tarih eğitimi süresinde karşılaştığı temel kavramlara yer verilmektedir. Yazar tarihçilerin – bilim adamlarının nasıl çalıştığını, hangi bilimlerin onlara insanlığın geçmişine nüfuz etmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Tarih ders kitaplarında metin, tarihi harita, illüstrasyonları kullanmaya yönelik önerilerle birlikte, kaynak olarak resimler, haritalar, nümizmatik malzemeler, mühür ve madalyalar, anekdot ve arşiv malzeme örnekleri yer almaktadır. Tarih eğitiminin başlangıç safhasında öğrencilere tarihin ne olduğunu ve nasıl öğrenilmesi gerektiğini anlatan bu tür ders kitaplarının ülkemizde de tarih eğitimini daha etkin hale getirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: ders kitabı, tarih eğitimi, eğitim

An Example Of Book Analysıs Study: Russıan Federatıon 5th Grade Hıstory Textbook Analysıs

Summary

In this study, History, Introduction of Science of History book that prepared by A.N. Maykov in 2013, the Russian Federation for 5th grade students has been examined. The purpose of this study is to examine a foreign textbook which present the science of history to students and to develop suggestions for history textbooks to be written in our country. The data has been collected by using document analysis. The textbook has been translated into our language and evaluated in terms of texts, activities, images, topics and issues. Depending on the data obtained about the book content, some suggestions for history textbook writing in our country have been made. In students' textbooks, there are basic concepts encountered in the process of the history education in schools. The author indicates how the historians - scientists work, which sciences that helped them to penetrate the history of humanity. Together with suggestions for use of texts, historical maps, illustrations as sources; images, maps, numismatic materials, stamps and medals, anecdotes and archival material samples are located in history textbooks. In the initial phase of history education, the textbooks teach students what history is and how it should be learnt and it is thought that such books will be able to make the history education in our country more effective.

Keywords: textbooks, history education, education

Giriş

Ülkemizde ve dünyada eğitim sürecinde ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Yabancı devletlerin ders kitaplarının incelenmesi bize o toplumun kültür ve eğitim sistemi hakkında fikir verirken, çocuklarını nasıl eğittikleri ile alakalı bilgi sahibi olmamızı da sağlamaktadır.

Rusya Federasyonu'nda tarih eğitimi ülkemizden farklı olarak 5. Sınıf'tan itibaren alan eğitimi şeklinde başlamaktadır. Bu eğitim süreci kronolojik bir şekilde sürdürülmekte ve 11. Sınıfa kadar devam etmektedir. Tarih eğitimi Rusya'da genellikle ilköğretim 5. Sınıfta Kadim Dünya Tarihi dersi ile başlamaktadır. Bu çalışmada Aleksandr Nikolayevich Maykov' un hazırladığı ve Ventana Graf yayınevi tarafından yayınlanan ilköğretim 5. Sınıf Tarih ders kitabı incelenmiştir. Bahsi geçen kitabı ilköğretim kademesinde 5. Sınıflar için hazırlanan diğer kitaplardan farklı kılan özelliği ise tarih ve tarihe yardımcı bilimleri öğrencilere anlatmak üzere hazırlanmış olmasıdır. Yazar Tarih eğitimi süresince öğrencilerin karşılaşabilecekleri tüm materyaller ve kaynaklar, aynı zamanda tarihe yardımcı bilimler, bu bilimlerden tarih eğitimi süresince nasıl faydalanılacağı hakkında bilgi vermektedir. Kitap Tarih eğitimine yeni başlayan öğrencilerde kronoloji bilgisi oluşturmakla birlikte çevreyi, tarihi eşyaları, müzeleri ve sanat eserlerini daha yakından tanımalarına yardımcı olmaktadır.

Amaç

Bu incelemenin amacı Rusya Federasyonu'nda ilköğretim kademesinde tarih eğitimi ile ilgili bilgilere ulaşmak, aynı zamanda bu bilgilerin öğrencilere sunum şekline dikkat çekmektir. Bu çerçevede yapılan araştırmanın, kitap muhtevası hakkında bilgi vermekle birlikte, ülkemizde hazırlanan ve hazırlanacak olan ders kitaplarının içeriğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada verilerin toplanma aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir(Karataş, 2015). Çalışma kapsamında A. N. Maykov tarafından 2013 yılında ilköğretim 5. Sınıf için hazırlanan tarih bilimine giriş isimli ders kitabı incelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırma kapsamında kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında ise içerik analizi yapılmıştır böylece kitabın nitelikleri belirlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır.(Selçuk, Palancı, Kandemir, Dündar, 2014). Yapılan incelemede Rusya'da ilköğretim öğrencileri için hazırlanan Tarih ders kitabının içeriği hakkında bilgi toplanmış, kitap yazarının bu bilgileri öğrencilere nasıl aktardığı irdelenmiştir. Kitabın büyük bir bölümünü oluşturan görsellerin bir kısmı çalışma kapsamında kullanılmıştır İlköğretim aşamasında tarih dersi ile yeni tanışan öğrenciler için tarih biliminin ve tarihe yardımcı bilimlerin anlatılması ve öğretilmesinin neden önemli olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Bulgular

A.N. Maykov tarafından İlköğretim 5. Sınıflar için 2013 yılında hazırlanan tarih ders kitabı 126 sayfadan oluşmaktadır. Kitap kapağında Rus ressam Viktor Vasnetsov'un geleneksel Rus çalgı aleti olan Gusli çalan köylüleri resmettiği eser ile birlikte, eski bir kronik ve Rusya manzarası yer almaktadır. Kitabın giriş sayfasında yazar tarafından öğrencilere hitaben yazılmış bir yazı, tarih biliminin geçmişe yolculuk olduğunu ve bu yolculuğa çıkmak için kitabın onlara yardımcı olacağı anlatısı içermektedir. Yazara göre "Tarih – tüm insanlığın muhteşem geçmişinde, başarılarında ve icatlarındadır"(Maykov A.N. 2013). Burada içerikle ilgili bilgi verilmekle birlikte, yapılacak etkililiklerde izlenecek yol gösterilmektedir. Ders kitabı on iki bölümden oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda bölümler ve alt başlıklar gösterilmiştir.

Tablo1. Tarih bilimine giriş ders kitabında bölüm ve alt bölüm başlıkları.

Bölüm 1. Tarih neyi inceler?	1. Tarih- geçmiş hakkında bilimdir. 2. Tarihçiler nasıl çalışır?
Bölüm 2. Geçmişle ilgili bilgi kaynakları.	1. Geçmişin anıtları nasıl ölür? 2. Tarihsel kaynaklar 3. Tarihi kaynak grupları

Bölüm 3. Zaman ölçümü	1. Kronoloji. Zaman ölçümü – yıl 2. Zaman nedir 3. Zamanın başlangıç noktası 4. Zamanın asır ve binyıllara göre ölçümü 5. Tarihsel kronoloji
Bölüm 4. Tarih haritası	1. Tarih haritada 2. Kontur haritalar
Bölüm 5. Arkeoloji – tarihçilerin yardımcısı	1. Arkeoloji neyi inceler? 2. Arkeologlar nasıl çalışır?
Bölüm 6. Milletler ve geçmiş hakkında bilim	1. Etnografya neyi inceler? 2. Derin geçmişin hatıraları 3. Şarkıdaki tarih.
Bölüm 7. Ecdadını tanımak tarihi tanımaktır	1. Soyağacı nedir 2. İsimlerin tarihi hakkında 3. Tarih soy isimlerde
Bölüm 8. Coğrafi isimler – geçmişin şahitleri.	1. Her şeyin bir ismi var. 2. Dünya ülkelerinin isimleri
Bölüm 9. Geçmişle ilgili armalar konuşuyor.	1. Ayırt edici semboller 2. Devlet sembolü olarak arma. Şehir armaları 3. Ülkemizin arması
Bölüm 10. Bayrak ve flama tarihe eşlik ediyor.	1. Flamaların tarihinden. 2. Bayrak – bağımsızlık sembolüdür 3. Rusya'nın bayrağı
Bölüm 11. Milli marşların tarihinden.	1. Vatandaşlık şerefine şarkılar 2. Ülkemizin milli marşının tarihinden
Bölüm 12. Tarih eğitim materyalleri nasıl kullanılmalıdır	1. Tarih eğitiminde düzen 2. Tarih ders kitabını nasıl kullanmalıyız. 3. İllüstrasyonlar ile nasıl çalışmalıyız?

Tabloda Tarih bilimine giriş ders kitabında mevcut on iki bölüm isimleri ve alt bölüm başlıklarıyla birlikte gösterilmektedir. Kitapta 1. bölüm Tarih neyi inceler başlığı ile açılmış olup, tarihin geçmişle ilgili bilgi olduğunu anlatmaktadır. İlk otomobiller ve uçakların, geleneksel giysilerin geçmişin bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Bölümde Moskova Kremlin'in İvan Kalita zamanındaki görüntüsü sergilenmektedir.

Görsel 1. Moskova Kremlin İvan Kalita döneminde. (Maykov, 2013)

Tarihi yapılarda ve çevrede meydana gelen değişimleri öğrencilere anlatmak için sunulmuş pek çok görsel arasında yukarıdaki resmi de görmekteyiz. Bu başlık altında bazı tarihi eserlerin artık olmadığı ve geçmişte nasıl görüldüğü anlatılmaktadır. Tarihçilerin nasıl çalıştığını anlatan alt bölümde, tarihçi Herodot'tan bir örnek verilerek tarihin sadece kanıtlar esasında yazılabileceğinden bahsedilmektedir. Ayrıca Kulikova, Waterloo savaşlarının görselleri bu bölümde yer almaktadır. Doğanın ve insanların tarihi abideler üzerindeki etkisini inceleyen yazar savaşlar ve doğal afetler sonucunda yok olmuş yerlerin fotoğraflarını kullanarak bunların geçmiş üzerindeki olumsuz etkisini gözler önüne sermektedir. Ayrıca tarihi kaynaklar hakkında bilgi verilerek sözlü, yazılı ve maddi kaynakların görselleri öğrencilere sunulmuştur. Bu kaynakların saklandığı yerler olarak arşiv müze ve kütüphanelerin önemi anlatılmış, dünyadaki meşhur müze ve kütüphanelerin fotoğrafları kullanılmıştır. Sonda öğrencilere sözlü tarh çalışması yapmaları için bir etkinlik tasarlanmıştır. Çocuklarda tarihe ve tarihi abidelere saygı ruhunda hazırlanmış olan bölüm, geçmişimize sahip çıkmamı gerektiğini öğütlemektedir.

Kronoloji ve zaman bilgisinin anlatıldığı bir başka bölümde takvimlerle ilgili açıklamalar vardır. Milat öncesi ve Milat sonrası gibi kavramlar tarih şeridi üzerinde gösterilerek öğrencilere anlatılmıştır. Asır, yıl, bin yıl ifadelerinin anlamları bildirilmiş, tarih öğrenirken kronolojinin ne kadar önemli olduğu özellikle vurgulanmıştır. Bu bölüm tarihsel zaman kavramının ehemmiyetinin altını çizerken öğrencileri zaman konusunda bilgilendirmektedir.

Kitapta Coğrafya bilgisinin yer aldığı bölümde haritalarla ilgili malumatlar yer almaktadır. Tarih eğitiminde haritaların rolü ön plana çıkarılarak destekleyici görsel olarak Büyük İpek Yolu'nun ve Rusya arazisinin haritaları kullanılmıştır.

Görsel 2. İpek Yolu Haritası (Maykov, 2013)

Görseldeki haritanın altında İpek Yolu ile ilgili bilgi yer almaktadır. Bölümde aynı zamanda kroki, yerleşim planı haritalarının ve kontur haritaların öneminden bahsedilmiştir, bu yönüyle öğrencilerde coğrafi yer bilgisi ve tarih eğitiminde mekân olgusunun gelişmesine hizmet etmektedir.

Tarih bilimine giriş ders kitabının 5. Bölümü arkeoloji ile ilgili bilgi içermektedir. Arkeologların nasıl çalıştığını anlatan yazar Ölü deniz sahillerinde bulunan Kumran yazıtlarına nasıl ulaşıldığı ile ilgili bilgi vererek, bu yazıtların tarih için ehemmiyetinden bahsetmektedir.

Görsel 3. MÖ. 130 – MS. 134 yıllarında mevcut olan Kumran yerleşim yerinde arkeolojik kazı çalışması. (Maykov, 2013)

Aynı zamanda Pompeii kazıları örnek olarak sunulmuştur. Kitapta arkeolojik kazıların zorlu bir iş olduğundan bahsedilirken pek çok kazı çalışmasının görseli kullanılmıştır. Dünyaca ünlü arkeologlardan H. Şlimann, A. Artsikhovskii, H. Karter'in fotoğrafları ve işlerinden örnekler yer almaktadır. Bölümün sonunda öğrencilere önemli arkeolojik bulguların yeri ve zamanı sunularak

günümüzden kaç sene önce yapıldıklarını araştırmaları istenmiş ve böylece kronoloji bilgisi ile ilişki kurulmuştur.

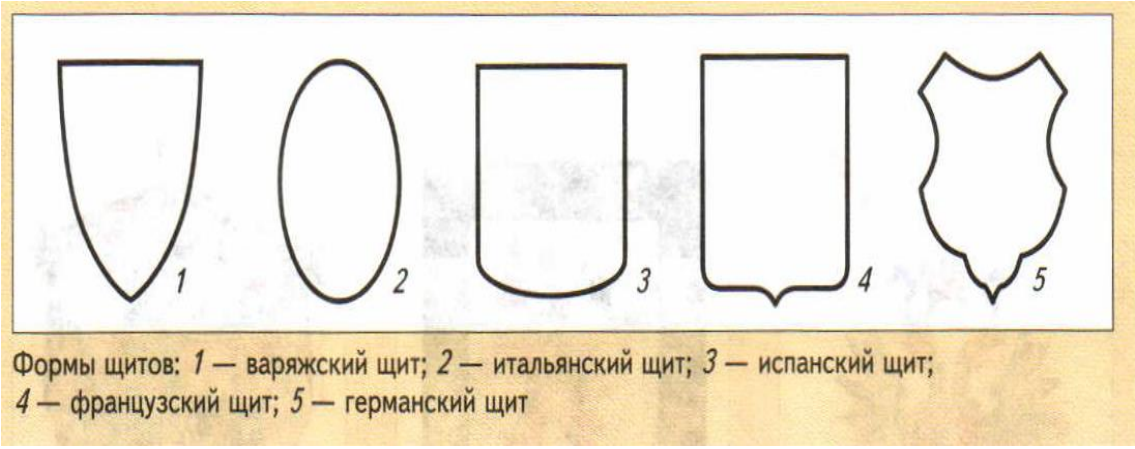
Etnografya ile ilgili bölümde, bu bilim dalının halkların kökenlerinin ve kültürlerinin araştırılması için kullanıldığı anlatılmaktadır. Pek çok çeşitli görsel kullanılan kitapta, etnografya müzelerinin, farklı giysilerin, ırkların ve evlerin resimleri kullanılmıştır. Bu başlık altında efsaneler, esatirler, mitler, şarkılar incelenmiş, bunların halklara özgü önemli kültür belirtileri olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tüm bu kültürel miraslara sahip çıkılması gerektiği öğütlenmiştir.

Soyağacı ve köken bilgisi Tarih bilimine giriş ders kitabının 7. Bölümünde incelenmiştir. Rus çarlarının soyağacı görseli ile desteklenen konuda isimler ve isim bilgisi de yer almaktadır. Bölüm sonunda öğrencilerin aile soy ağacının hazırlamalarına yönelik bir etkinlik yer almaktadır.

Coğrafi adlarla ilgili bölüm bu adların nasıl ve nereden geldiği hakkında bilgi vermektedir. Burada dünyanın pek çok yerleşim yerinin ismi ile alakalı görseller kullanılmıştır. Kahramanların, sanatçı ve bilim adamlarının isimlerinin yer ismi olarak kullanıldığı, bu isimlerin önemli milli zenginlik olduğu belirtilirken görseller arasında Washington, Yaroslavl gibi kentlerinin resimleri yer almaktadır. Bu bölümde yer isimleri ve bu isimlerin kökeni incelenmiştir. Bölüm sonunda öğrencilerden yaşadıkları yerin ismini araştırmaları istenmiştir.

9. bölümde arma bilimi olan Heraldik incelenmiştir. Kelime anlamının "miras" olduğu ifade edilen bu bilim dalı ile ilgili pek çok görsel kullanılmıştır. Armaların esasının kalkan olduğu ve bu kalkanın milli bir özellik taşıdığı vurgulanırken bununla alakalı aşağıdaki görsel kullanılmıştır.

Görsel 4. Kalkanların şekilleri. 1. Viking kalkanı, 2. İtalyan kalkanı, 3. İspanyol kalkanı, 4. Fransız kalkanı, 5. Germen kalkanı. (Maykov, 2013)



Bu bölüm sonunda öğrencilerden aile sembolü olarak bir arma tasarlamaları istenmektedir. Başlık altında her şehrin kendi arması olduğu ve bu armaların ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterdiğini okumaktayız. Ayrıca Rusya Federasyonu'nun ve daha önceki Rus devletlerinin armalarının tasvirleri ile karşılaşıyoruz.

Ders kitabında flama ve bayrağın öneminden bahsedilmiş, devletlerin bağımsızlık sembolleri olarak bayrak kullandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca çeşitli ülkelerin bayrakların resimleri kullanılmıştır. Rusya'nın tarih boyunca sahip olduğu çeşitli bayraklar ve yapılan değişim anlatılmıştır. Aynı şekilde milli marşlar, onların toplum üzerinde etkilerinden bahsedilmiştir. Rusya'nın tarih boyunca sahip olduğu milli marşlar irdelenmiş, milli marş ve bayrağa saygının önemi özellikle vurgulanmıştır.

Ders kitabının son bölümünde öğrencilere tarihi hangi düzen içerisinde öğrenecekleri anlatılmaktadır. Burada tarihi dönemler: İlkçağ, Ortaçağ. Yeniçağ En Yeniçağ kavramları açıklanmıştır. Tarih eğitimi sürecinde iki ders: Rusya tarihi" ve "Genel Tarih" dersleri hakkında bilgi verilmiştir. Bunun kronolojik bir sıralama halinde gerçekleşeceği, Rusya tarihi dersinde milli tarih, Genel Tarih dersinde dünya tarihi ile ilgili eğitim alınacağı belirtilmiştir. Yazar Tarih ders kitaplarını nasıl kullanacaklarını öğrencilere anlatmaktadır. Konu başlıklarını dikkatle okuyarak neden böyle bir başlık seçildiğine dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili tavsiyelerde bulunmakta, tarihi metinleri okurken mekân zaman kavramlarına dikkat edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca illüstrasyonlar ve görsellerle çalışma yöntemini anlatan bir paragraf da ders kitabı içeriğinde mevcuttur. Yazar tarihin nesilleri bir birine bağlayan bir ip olduğundan, bu ipi bir sonraki nesle sağlam bir şekilde teslim etmenin öneminden bahsetmektedir. Tarihi eserlerin korunmasının bir görev oluğunu hatırlatmaktadır.

Sonuçlar

A.N. Maykov 'un ilköğretim 5. Sınıflar için hazırladığı Tarih Bilimine Giriş isimli ders kitabı ilköğretim aşamasında Tarih eğitiminin sağlıklı bir şekilde başlaması için önemli bilgiler içermektedir. Kitapta kullanılan dil öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak sade ve ilgi çekicidir. Paragraflar kısa, konuya odaklı, anlaşılır bir dille yazılmıştır. Ders kitabında kullanılan görseller bölümlerle ilgilidir ve her bölümde yaklaşık yirmiye yakın görsel kullanılmıştır. Görseller küçük yaştaki öğrencilerin dikkatini çekmek için tasarlanmış, düşünmeye ve yorumlamaya açık bir şekilde seçilmiştir. Öğrencilerin tarih eğitimi süresinde anakronizm sorunu ile karşı karşıya kalmaması için zaman kavramına özellikle dikkat çekildiği gözlemlenmektedir. Geçmiş ve günümüz algısı ön plandadır. Kitap yurttaşlık ve vatanperverlik ruhunda hazırlanmış olup, bayrak, başkent, milli marş gibi değerlere saygı ruhunda yazılmıştır. Her ne kadar barış anlatısı içerse de kazanılmış zaferlerin ve savaşların görselleri kullanılarak galebenin gururu da sergilenmektedir. Önemli Rus generallerinin, şairlerinin, bilim adamlarının ve yazarların resimleri kullanılmış, ülke için yaptıkları işlerin ehemmiyetinden bahsedilmiştir. Paragraflar sonunda sunulan etkinlikler basit ve araştırmaya yöneliktir, öğrenciyi aktif öğrenmeye sevk etmektedir. Tarih ders kitabı eğitim alanların dünya görüşünü artıracak niteliktedir.

Ülkemizde 2015 yılında yayınlanan ve Ahmet Yılmaz tarafından hazırlanan Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih ders Kitabı'nın 1. Bölümü benzer muhtevaya sahiptir. Fakat makalede sözü geçen kitapla kıyaslandığında daha az bilgi içermektedir. Tek bir bölümle sınırlı kalmaktadır. Tarih eğitiminin 9. Sınıfta başlamadığını, İlköğretim 4. Sınıftan başlayarak Sosyal Bilgiler dersi kapsamında da öğrencilere tarihi bilgi aktarımının gerçekleştiğini düşünecek olursak bunun geç kalınmış bir tedris olduğunu söyleyebiliriz. Tarihte kavramlar oldukça önemlidir. Kavram karmaşasına yol açacak bir eğitimle öğrencilerde yanlış bilgi ve değiştirilmesi zor algılar oluşabilir. Bu sebeple tarihi kavramların daha erken talim aşamasında çocuklara nakli, etkili tarih eğitimi için oldukça önemlidir. Ülkemizde Sosyal Bilgiler kapsamında başlayan tarih eğitimi süresince karşılaşılan pek çok sorunun öğrencilere sunulacak bu tarz kitaplarla giderilebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi.* 62, cilt 1, sayı 1.

Kılıç, A., Seven, S. (2007), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kula, O.B. (1988). *Ders Kitabı'nın Yapımında Gözetilen Bilim, Kuramsal ve Didaktik Çerçeve*, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 2, 1(2): 97-107

Küçükahmet, L. (2003*), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Maykov. A.N. (2013). *İstoriya. Vvedeniye V İstoriyu.* Moskova. Ventana Graf.

Özbaran, S. (2002). Tarih Öğretiminin Güncel Sorunları. *Toplumsal Tarih,* sayı 100

Pingel, F. (2003). Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi, Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul, Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim,* cilt 39, sayı 173

Yılmaz, A. (2015). Ortaöğretim Tarih Ders Kitabı 9. Sınıf, Ankara, Ekoyay yayıncılık.

"Gençler Cihan Harbi'ni Farklı Perspektiflerden Tartışıyor ve Yazıyor": Bir Projeyi Tanıtmak

Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Erol KÖROĞLU
Boğaziçi Üniversitesi, erolkor@gmail.com

Uzm. Fırat GÜLLÜ
TVO Özel Şişli Terakki Lisesi, fgullu@gmail.com

Uzm. Nalan BALCI
İELEV Eğitim Kurumları, nalanbalci@gmail.com

Özet

2014 yılı ilk topyekün savaş olan I. Dünya Savaşı'nın yüzüncü yılı olması nedeniyle önemlidir. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitaplarında bu savaşın ancak çok sınırlı bir kısmıyla karşılaşmaktadırlar. Bu çerçevede öğrencilerin I. Dünya Savaşı'nın, ders kitaplarında yer almayan, çok farklı perspektiflerini fark etmelerini sağlamayı amaçlayan bir proje geliştirilmiştir. "Gençler Cihan Harbi'ni Farklı Perspektiflerden Tartışıyor ve Yazıyor" adlı proje çerçevesinde öğrenciler öncelikle sınıflarında gördükleri Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitaplarını eleştirel olarak incelemişlerdir. Öğrencilerden bu ders kitaplarında çocuk gözünden daha başka hangi konuların yer alması gerektiğine ilişkin ödev de verilmiştir. I. Dünya Savaşı'nda "siperlerde yaşam", "savaş ve teknoloji", "cephe gerisinde çocuk ve kadın olmak" öğrenciler tarafından merak edilen konulardan bazılarıdır. Ardından öğrencilerden merak ettikleri bu konularda "kanıt temelli öğrenmeyi" merkeze alan ders kitabı metni yazmaları istenmiştir. Tüm bu süreçlerde, öğrenciler ve danışman öğretmenleriyle "eleştirel metin okuma ve yazma" ile "kanıt temelli tarih öğretimi"ne ilişkin atölyeler gerçekleştirilmiştir. Bildiri sunumunda hem bu proje sürecine hem de öğrenciler tarafından hazırlanan alternatif metinlere yer verilecektir. Bundan başka proje öncesi ve proje sonrası öğrencilerin tarih algısında oluşan değişim de ortaya konulacaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması modeline göre kurgulanmıştır. Projeye, İstanbul'daki 9 özel okuldan 72 ortaokul ve lise öğrencisi ile 32 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları öğrenciler tarafından geliştirilen ders kitabı metinleri ile ön ve son algı anketleridir. Yazılan metinler geliştirilecek rubrik ile değerlendirilecek, ön ve son algı testlerine ise içerik analizi uygulanacaktır. Analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar sözcükler: cihan harbi, kanıt temelli tarih öğretimi, eleştirel okuma yazma

"Students Are Discussing And Rewriting The World War I From Different Prespectives": Introduction Of A Project

Abstract

The year 2014 was the 100th anniversary of the commencement of the World War I. In this context, *Tarih Vakfı* (History Foundation) started a project which aimed to make the students being aware of the different perspectives about the War: "Students are Discussing and Rewriting the World War I from Different Perspectives." In this project, students searched school textbooks from different countries and different educational levels from a critical perspective and created their own alternatives. In the first year of the project, they made a comparative study on the textbooks; in the second year they created alternative texts and materials from different perspectives under the titles such as "Living in the Trenches", "War and Technology", "Being Woman and Child behind the Front-lines." During these two years from 2014 to 2016, 72 students and 32 teachers from 9 private schools actively participated to the series of "critical thinking and writing" and "evidence-based history teaching" workshops. The presentation of the project will contain some samples from the alternative texts created by students and teachers and display the effect of the educational applications on the

students' perception of history by using proper assessment and evaluation technics. This is a quantitative research which has been regulated by the fact of action research. The analysis process is still in progress.

Keywords: World War I, evidence-based history education, critical thinking and writing

Giriş

"Gençler Cihan Harbi'ni Farklı Perspektiflerden Tartışıyor ve Yazıyor" adlı proje, Tarih Vakfı yürütücülüğünde İstanbul'da hizmet veren dokuz özel okulun öğrenci ve öğretmenlerini akademisyenlerin danışmanlığında bir araya getiren (3 danışman, 72 öğrenci, 32 öğretmen) kolektif ve deneysel bir çalışmadır. Projenin amaçları, ders kitaplarının farklı bakış açılarıyla incelenebilmesi ve tartışmaya açılabilmesi, tarihsel olayların tüm siyasal, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla yorumlanabilmesi, öğrencilere metinler ve görseller yoluyla farklı analiz becerilerinin verilmesi, öğrencilere bilimsel okuryazarlık ve eleştirel okuma yazma becerilerinin kazandırılması, empati kurmanın öğrenilmesiyle çoklu bakış açılarının geçerliğinin kavranılması olarak belirlenmiştir.

Projenin temel amacı, 100. yılı anılan I. Dünya Savaşı'na odaklanarak yeni bir bakışla bu savaşı öğrencilerin/çocukların gözünden yeniden yorumlamaktır. Gençler, farklı bakış açılarını yansıtan, yazılı ve görsel kanıtlardan yola çıkarak oluşturdukları özgün, alternatif ve eleştirel tarih anlatılarını yazdılar ve bunları kamuoyu ile paylaştılar.

Proje Süreci, Atölyeler ve Çalışılan Temalar

Projenin amaçlarını gerçekleştirmek üzere atölyeler düzenlendi. Öğretmenlere ve öğrencilere bu atölyelerde alanında uzman akademisyenler tarafından eğitimler verildi. Aşağıda bu atölyelerin kapsamına ilişkin özet bilgiler sunulacaktır.

Öğretmen Atölyesi (11 Ekim 2015)

11 Ekim 2015 tarihinde projenin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen atölyesi gerçekleştirildi. Bu atölyede projenin danışmanları Yard. Doç Dr. Erol Köroğlu ve Uzm. Fırat Güllü, projenin ilk yılında neler yapıldığını, hangi aşamaya geldiğini ve ikinci yılında ne hedeflendiğini ve projenin içeriğinin birlikte yapılandırılacağını vurguladılar. Prof. Dr. Yücel Kabapınar ise öğretmenlerle "Kanıt Temelli Tarih Öğretimi" atölyesini gerçekleştirdi. Bu atölye ile öğretmenlerin, projeye temel ruhunu veren kanıt temelli tarih öğretimini kavram, kapsam ve uygulama boyutunda kavramaları sağlandı.

I. Öğrenci Atölyesi (8 Kasım 2015)

Öğrenci atölyelerinin ilkinde, farklı okullardan gelen öğrenciler karma bir şekilde gruplara ayrılarak ders kitaplarını oluşturan metin, görsel, harita ve tablo okuma gibi kanıtları nasıl kullandıkları ve kullanırken seçilen kanıtların sıralanışının anlatımı nasıl etkilediği konusunda çalışmalar yaptılar. Ders kitabı inceleme ölçütleri üzerine çıkarımlarda bulundular.

Fotoğraf 1. Metin, görsel, tablo ve harita okuma çalışmaları

Fotoğraf 1'de görüldüğü gibi, atölye çalışmasında ders kitabını oluşturan metin, görsel, harita, şiir gibi kaynakları nasıl kullandıkları ve kullanırken tercih edilen kaynak ya da kaynakların akışı ve anlatımı nasıl etkilediği konusunda fikir sahibi oldular. Objektif bir anlatının hiçbir şekilde olanaklı olamayacağı gerçeğinden hareketle, tarihi farklı perspektiflerle sunmanın eleştirel düşünmeyi beslediği düşüncesine ulaştılar.

Aynı atölyede Yard. Doç. Dr. Erol KÖROĞLU'nun "Eleştirel Okuma Yazma Üzerine" sunumu ise düşünsel provokasyonun önemine vurgu yapmaktadır. Yaratıcı ve eleştirel okur olabilme konusunda

bilhassa edebiyat-tarih ilişkisinde öğrencilerin eleştirel okuma yazma yapma üzerine farklı perspektifler geliştirmesine yardımcı olacak nitelikteydi.

Öğrenciler, ilk atölyeden ayrılırken onlara ödev verildi. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. sınıf İnkılap Tarihi ders ve çalışma kitaplarının "I. Dünya Savaşı konusunu" atölyeden aldıkları eğitimle derinlemesine incelemeleri istendi. Buna göre öğrenciler, inceleyecekleri ders kitabını oluşturan öğeleri parçalarına ayırıp istedikleri seçki ve sıralama ile yeniden ele aldılar. Kitabın içerdiklerinden çok içermediklerine odaklanarak orijinal yapı içerisine eklenen ve çıkarılandan oluşan bir çalışma gerçekleştirdiler. Her okul hazırlamış olduğu bu yeni metni tek bir poster halinde bir sonraki II. atölyeye getirdi ve diğer gruplardan gelen öğrencilerle paylaştı.

II. Öğrenci Atölyesi (20 Aralık 2015)

Öğrenci atölyelerinin ikincisinde Prof. Dr. Yücel Kabapınar "Farklı Perspektiften Tarih Ders Kitaplarına Bakmak: Ezber, Tarih Dersinin Kaderi midir?" temalı atölye çalışmasını gerçekleştirdi. Öğrenciler, "Tarih ders kitaplarının eğitimde rolü nedir", "Bir konu hakkında farklı görüşleri içeren birincil ve ikincil kaynaklara dayandırılarak hazırlanmış, kanıt temelli bir ders kitabının sağlayacağı katkı nedir" sorularının cevabına dair önemli kazanımlar elde ettiler. Fotoğraf 2'de görüldüğü gibi öğrencilere bir konu hakkında kanıtlar verilerek üzerine düşünmeleri, soru hazırlamaları ve verilen yönergeler doğrultusunda çalışmalarını tamamlamaları için ortamlar hazırlandı.

Fotoğraf 2: Öğrenciler kanıtlar üzerine çalışırken

Öğrencilerin bu atölyeler ile aşağıdaki vurgulanan noktalarda farkındalıkları arttı.

Tarihsel bilgi -ister birincil kaynaktan olsun ister ikincil kaynaktan- farklı bakış açıları ve yorumu içerir. Bu yönü ile temel bilimlerden farklıdır. Bir konu hakkında farklı birincil ve ikincil kaynaklardan ve farklı görüşlerden yararlanılarak hazırlanan bir anlatım sonuç olarak "Peki siz ne düşünüyorsunuz?" sorusunu sorar. Yani düşünsel bir zenginlik ile bireysel bir yorumlayış süreci sunar. Herkesin kendi görüşünü ortaya çıkarması için fırsat yaratır.

Her bir kanıt kendi içinde objektif değildir. İşte bu farklı ülkelerden tarihçilerin ya da kanıtların aynı konu hakkında objektif olmayan anlatımlarından öğrencilerin çıkardıkları çeşitli sonuçlar, görüşler ve çıkarımlarla öğrencileri objektifliğe yaklaştırır. Zira objektif olmak asla mümkün olmadığına göre kıymetli olan da işte budur. Yani öğrencilerin zihinsel işlemler sonucunda bir tarihçi gibi düşünerek çıkardıkları yeni, farklı düşünce ve çıkarımlardır.

Tarihsel empati, yani o dönemde yaşanan atmosfer ile duygu ve düşünsel yapıyı anlamaya yönelik çaba ve eleştirel bakış öğrencileri "dengeli bakışa" yaklaştırır.

Fotoğraf 3: Öğrenciler poster sunumlarına yaparken

Fotoğraf 3'te görüldüğü gibi, farklı okullardan öğrenciler 7. sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan I. Dünya Savaşı konusu ile ilgili bölümü oluşturan öğeleri eleştirip, parçalarına ayırıp, yeniden ele aldıkları sunum posterlerini birbirlerine anlattılar. Ders kitabını oluşturan metin, görsel, harita gibi kaynakların kitapta nasıl kullanıldığını ve kullanırken tercih edilen kaynak ya da kaynakların akışı ve anlatımı nasıl etkilediği konusunda görüşlerini sunumlarında anlattılar. Ders kitabında yer verilen harita resim, düz anlatım ve soru tercihlerinin konu anlatımını nasıl etkilediğini ve beraberinde hangi bölümlerin çıkarılması gerektiğinin yanı sıra nelerin nasıl kullanılması gerektiğine dair görüşler paylaşıldı. Bu aşamada yeni harita, resim, fotoğraf hatta yeni başlık ve alt başlık önerileri ortaya çıktı. Yapılan anlatımın olumlu yanlarını ve eksikliklerini, yaptıkları önerilerin anlatımı nasıl etkileyebileceğine dair öğrenciler görüşlerini birbirlerine sunarak paylaştılar.

Atölyenin son bölümünde olası temalar üzerine tartışma bölümünde iki ya da daha fazla okulun bir araya gelerek seçilen temalar üzerine yoğunlaşarak o tema ile ilgili ders kitabı bölümünü oluşturmaya katkı sağlayacak her türlü malzemeyi toplaması konusunda uzlaşıldı. Bunun için e-posta yoluyla bir planlamaya gidilmesi kararlaştırıldı. Öğrenciler tarafından önerilen olası temalar aşağıda belirtildiği gibi ortaya çıktı:

- Cephe Gerisinde Hayat: Çocuklar
- Cephe Gerisinde Hayat: Kadınlar
- Savaş Teknolojilerinin Savaşa Etkisi
- Siper Savaşı ve Siperde Yaşam
- Propaganda ve İdeoloji
- Savaş Karşıtı Görüşler: Barış
- Savaşın Yazınsal Türlere Yansıması

III. Öğrenci Atölyesi (14 Şubat 2016)

Okullar belirledikleri temalarla ilgili topladıkları kanıtları kullanarak taslak metin üretme çalışması için bir araya geldiler. Farklı bir perspektif oluşturmak için aynı tema üzerinde iki okulun birlikte çalışmasına dikkat edildi. Temaya göre öğrencilerin seçtiği kanıtları anlama ve bunlardan en az 12, en fazla 17 kanıtı seçerek farklı bakış açılarını yansıtan kanıtlar olmasına ve kanıtların karşılaştırılmasına özen gösterildi. Seçilen kanıtları doğrudan kullanarak çalışma soruları ile zenginleştirme ya da kanıtları olgusal biçimden öyküsel bir biçime çevirerek metin oluşturmaya çalışıldı. Fotoğraf 4'te öğrenciler kanıtları belirledikleri temaya ve sorunsala göre seçmektedirler. Seçtikleri kanıtları neden seçtikleri üzerine tartışmaktadırlar.

Fotoğraf 4: Öğrenciler araştırıp topladıkları "Kanıt Havuzu"ndan kanıt seçmekteler

Aynı temayı seçen okullar, araştırmaları sonucu topladıkları kanıtları bir araya getirip tartışarak seçmeye, elemeye çalıştılar. Her öğrenci birbirinin kanıtını incelemeye ve eleştirmeye başladı. Kanıtları hangi ölçütlere göre seçip neye göre seçmediklerine karar verdiler. Bu arada öğrencilerin fark ettikleri boyutlardan biri de kanıt seçme işlemin ne denli zor olduğu seçilen/seçilmeyen kanıtın aslında anlatıyı nasıl etkileyebildiğidir. Kanıt seçme işlemi tamamlandıktan sonra bağlantı cümleleri yazmak ve soru çıkarmak için zamanla yarıştılar. Öğrencilerin taslak metin sunumu sırasında, projenin danışmanları tarafından yapılan yorumlar, getirilen öneriler ve eleştiriler doğrultusunda öğrenciler yeniden organize oldular. Öğrenciler seçilen temalar çerçevesindeki sorunsalı ve kanıtları tekrar gözden geçirerek ilk taslak metinlerini yeniden yorumlanmak üzere 15 Mart 2016 tarihinde projenin danışmanlarına teslim ettiler.

Gençlerin farklı bakış açılarını yansıtan yazılı ve görsel kanıtlardan yola çıkarak oluşturdukları özgün ve eleştirel tarih anlatısı alternatif bir çalışma olarak 29 Mayıs 2016 tarihinde kamuoyu ile paylaşıldı. Aşağıda öğrenciler tarafından kanıt temelli anlayış merkezinde hazırlanan metinlerden örnek seçilerek kısa kesitlere yer verilmiştir.

Örnek 1:

"Cephe Gerisinde Hayat: Çocuklar" (İELEV Eğitim Kurumları)

İELEV Eğitim Kurumları öğrencileri I. Dünya Savaşı'na çocukların doğrudan ve dolaylı olarak nasıl dâhil edildiğini ve bu durumun onlarda yarattığı yıkımı ele alarak "Cephe Gerisinde Hayat: Çocuklar" temasıyla sunumlarını yaptılar. Öğrenciler, savaşan devletlerin çocukların hayatlarını nasıl etkilediklerini araştırdılar ve savaşta çocuklara yapılanları çocuk hakları, savaş hukuku ve savaş ahlakı çerçevesinde incelediler. Öğrencilerin yazdıkları metinlerden kısa kesitlere aşağıda yer verilmiştir. Giriş kısmından;

KÜÇÜK ELLER KANA BULANIR MI?

Savaş; insanlık için derinliği ifade edilemez bir yıkımdır. Toplumların ekonomik ve siyasi dengelerinin bozulmasına yol açar, ülkenin var olan döngüsü işlevini sürdüremediği için halk, psikolojik olarak çöküştedir, yaşanılan can kayıpları manevi değerlerin gücünü sarsmıştır. Bütün bunlar savaşın insanlık üzerinde yarattığı etkiyi açık bir şekilde ifade etmektedir. Peki ya çocuklar? Onları hiç düşündük mü, neler yaşadılar kendi iç dünyalarında, savaş onların gözünde nasıl bir tanıma sahipti? Hiç aklımıza getirdik mi yoksa halkın bir parçası deyip bir görmezden mi geldik? Çocuklar, yetişkinlerden ve toplumun diğer kesimlerinden düşünce ve karakter yapısı olarak oldukça farklıdır. Çocuklar, olaylar ve kavramlar hakkındaki düşünceleri yeni yeni şekillenen, duygusal yönü ağır basan ancak hayal gücü inanılmaz geniş ve bir o kadar da masum olanlardır. İşte bu yüzden savaşın çocuklar üzerindeki yıkıcılığı çok daha büyüktür. Birinci Dünya Savaşı'nda çocukların durumuna bilimsel ve eleştirel bir pencereden bakabilmek adına kanıt temelli bir çalışma yolu izleyerek çalışmanın verimliliğini arttırdık.

Savaş ve çocuk… Birbirlerine ne kadar da uzak iki kavram değil mi? Günümüz dünyasında evet ama incelediğimiz yıllarda en normal karşılanan durumlardan biri. Hatta bir onur ve şeref meselesi haline getirilen kavramlardan biri. Gerek siperlerde gerek cephe arkalarında hatta propagandalarda yer bulan çocuklar… Her ne kadar kaynaklarda çocukların "gönüllü olarak" savaşa gittiği yazsa da bu düşünceyi bilinçaltlarına yerleştiren başkalarıdır. Sonuçta bir yetişkinin düşüncelerini bile değiştirebilecek bir kavramken savaş, henüz dünyayı ve üzerindekileri anlamaya başlamış olan çocukların zihinleriyle nasıl oynamasın?

Öğrencilerin kaleme aldıkları 11 sayfalık ve 15 kanıttan oluşan metinde çocukların savaş sırasında nasıl propaganda hedefi olarak kullanıldıkları, çocuğun nasıl savaşın masumlaştırılan yüzü yapıldığı, çocukların nasıl gönüllü kahramana dönüştüğünü sorgulayan kanıtlar ve okuyucuyu da düşündürmeye sevk eden tartışma soruları yer almaktadır.

Giriş bölümündeki "Küçük Eller Kana Bulanır mı?" başlığı bir soru cümlesi olarak başlatılmaktadır. Bu düşündüren başlık atölyelerin öğrenci çalışmasına yansıdığını göstermektedir. İçerik incelendiğinde metindeki sorgulamalar klasik anlatımdan çok uzaktadır. Öğrenciler hümanist bir bakış açısıyla giriş bölümünü yazmışlardır.

Gelişme bölümünden;

Cihan Harbi Nasıl Masumlaştırıldı?

Birinci Dünya Savaşında çocukların durumu her açıdan çok büyük değişime uğramıştır. Yaşantıları tamamen değişmiş ve bu durum gelecek nesilleri de oldukça etkilemiştir. Bunun temelinde çocukların savaşla yüz yüze gelmelerinin yanı sıra çeşitli amaçlar için kullanılmaları, bilinçaltında masumlaştırılmaları ve çocuk haklarının göz ardı edilmesi gibi noktalar öne çıkmaktadır.

Birinci Dünya Savaşında en yaygın olan taktiklerden biri propaganda olmuştur ve ağırlıklı olarak çocuklar, Birinci Dünya Savaşında bir propaganda aracı olarak kullanılmış ve kahramanlaştırılmıştır. Çocukların propaganda aracı olarak kullanılması propagandanın halk üzerinde daha etkileyici olmasını sağlamıştır.

Kanıt 2: Propaganda Hedefi olarak Çocuklar

Judith Fritz'in vurguladığı gibi, Birinci Dünya Savaşı sırasında devletler, kadınları ve çocukları da savaşa dâhil etmeye çalışıyorlardı. Kadınlar ve çocuklar cephelerin yanında asıl arka plandaki "vatan cepheleri"ne de katkıda bulunmalıydılar. Çocuklar bu amaçtan hiçbir şekilde uzaklaştırılmadılar, tam tersine propagandanın hedefi oldular.
Bu yoğun beyin yıkamanın birçok sebebi vardı. Bir taraftan yetkili kurumlar çocukları ve gençleri savaşa dâhil etmek ve onları çalıştırmak için çok çabaladılar, diğer taraftan ise propaganda malzemesi olarak kullanıldılar. Kurumların anne-babalar üstündeki büyük baskıları çocukların içinde savaş coşkusu ve savaşı destekleme ihtiyacı uyandırdı. (http://ww1.habsburger.net/de/kapitel/kinder-als-zielscheibe-der-kriegspropaganda
çev: Zeynep Arın)

Öğrencilerin ikinci başlığı da soru ile başlamaktadır. Okuyucuyu düşünmeye sevk etmektedir. Soru temelli başlıkları oluşturan öğrenciler kanıtları da bu doğrultuda sıralamaktadır. Kanıt 2'de Almanca web sitesi kullanılarak öğrenci tarafından çevirisi yapılmıştır. Öğrencilerin aldıkları atölye eğitimi sonrasında üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği gözlenmektedir.

Kanıt 4: Amerikan Savaş Kartpostalı

Tartışalım: Kanıt 4'ü incelediğinizde kartpostal üzerindeki tüm görsel detayları bir kağıda yazınız. Yazdığınız detayları propagandanın cephe gerisini savaşa dahil etme konusunda başarılı olup olmadığını tartışınız.

(Özgişi, Tunca. (2013). Bir siyasi imge olarak çocuk ve I. Dünya Savaşı Örneği. *Electronic Turkish Studies* http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1377083546_19%C3%96zgi%C5%9FiTunca-trh-293-312.pdf)

Kanıt 4'te öğrenciler atölyelerde kendi yaptıkları görsel okuma çalışmalarını yazdıkları metne yansıttıklarını görmekteyiz. Öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak yazdıkları eleştirel kompozisyonda ise; öğrenciler savaşa katılan ülkelerin çocuklar için sistemli hareketini hak ihlalleri çerçevesinde incelemekte ve eleştirmektedir. Kompozisyondan kısa bir alıntı verecek olursak; *"I. Dünya Savaşı'nda çocukların kullanılmasını (!) ayrı ayrı incelemek gerekirse, dört ana başlığa ulaşırız: Propaganda aracı olarak çocuklar, çocukların bilinçaltına savaşın yerleştirilmesi, çocukların savaşta kullanılması ve çocukların kahramanlık hikâyeleri. Tüm bu başlıkların ortak özelliği günümüzde, dünya üzerindeki tüm çocukların eşit olarak doğuştan sahip olduğu kabul edilen ve Birleşmiş Milletler tarafından korunan eğitim, sağlık, yaşama, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının savaşa katılan ülkelerin eylemleri sonucunda ihlal edilmesidir."* Öğrenciler, savaşa katılan devletlerin işledikleri suçlara dikkat çekmektedirler.

Örnek 2:

"Savaş Teknolojilerinin Savaşa Etkisi (VKV Koç Özel Lisesi - TVO Özel Tepeören Anadolu Lisesi)

VKV Koç Özel Lisesi ve TVO Özel Tepeören Anadolu Lisesi öğrencileri "Savaş Teknolojilerinin Savaşa Etkisi" temasını araştırarak sunumlarını yaptılar. Öğrenciler "I. Dünya Savaşı'nda bu kadar zaiyat olmasının sebebi nedir?" sorusuna yanıt aradılar ve savaş teknolojisi üzerine çalıştılar. Öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekleyecek olursak;

Giriş bölümünden;

KANLI İCATLARDAN KİTLESEL ÖLÜMLERE:
SAVAŞ TEKNOLOJİSİ YA DA TEKNOLOJİ SAVAŞI

Örgütlü toplulukların birbirlerine iradelerini kabul ettirmek amacıyla kullandıkları şiddetin yoğunluğu, niteliği ve etkisinde zaman içerisinde büyük artışlar olmuştur. İlk çağlarda savaşlar, sayıları birkaç bini geçmeyen ve profesyonel ya da paralı askerlerden oluşan ordular arasında yapılmaktaydı. Savaşların yeri, zamanı ve süresi tamamen hava ve coğrafya koşullarına bağlıydı. Orduların hareket yeteneği, yaya ve atlı birliklerin yürüyüş hızı ve menziliyle sınırlıydı.

Çin'de icat edilen barutun, 15. yüzyılın ortalarından itibaren savaş alanlarında kullanılmasıyla silahların tahrip gücü ve menzili, insan becerilerinden bağımsızlaşmış ve artmıştı. Savaş alanlarında ordular değil, silahlar çarpışmaya başlamıştı. O döneme dek kentlere koruma ve güvence sağlayan yüksek duvarlar ve surlar, topçu ateşine yenik düşmeye başlamıştır.

Savaş teknolojisinde asıl sıçrama Sanayi Devrimi ile gerçekleşmiştir. Savaşlar kitleselleşmiş, bireysel beceriler neredeyse önemsiz duruma gelmiştir. Bu devirde buhar gücüyle işleyen trenler ve savaş gemileri askeri gücün etki alanını artırmıştır. İlk kez 1870-1871 Prusya-Fransa savaşında boy gösteren makineli tüfekler, savaş alanlarında kitlesel kayıplara neden olmuştur. Savunmaya üstünlük sağlayan bu yeni silahlar nedeniyle Birinci Dünya Savaşı bir siper savaşına dönüşmüştür. Denizlerde ise büyük zırhlı savaş gemileri ülkelerin güçlerinin çelik simgelerine dönüşmüştür. Ancak denizaltıların kullanılmaya başlanması, zırhlı savaş gemilerinin üstünlüğünü ciddi biçimde tehdit etmiştir. Birinci Dünya Savaşı hava gücünün doğuşuna tanıklık etmiş, uçaklar savaşların en belirleyici silahları olmaya başlamıştır.

Şimdi aşağıdaki Kanıt 1, Kanıt 2 ve Kanıt 3'ü inceleyerek savaş teknolojilerinin geçmişten günümüze nasıl değiştiğini değerlendirelim.

Öğrencilerin kaleme aldıkları 19 sayfalık 20 kanıttan oluşan metinde, savaşın rakamsal sonuçlarına savaş teknolojisinin nasıl yol açtığını, bu savaşın savaş teknolojisine nasıl bir boyut kazandırdığını, ekonomik açıdan devletleri ve halkları nasıl etkilediğini, kitlesel ölümlere ve yaralanmalara nasıl sebep olduğunu tartıştıkları bir metin kaleme almışlardır. Aşağıda ise öğrencilerin kullandıkları kanıtları merkeze alarak oluşturdukları kanıt sorgulama sorularına yer verilmiştir.

Soru örnekleri;

Kanıt 6,7, 8 ve 9'dan yararlanarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. Gaz üretimi savaşın son yıllarına doğru giderek artmıştır, sizce devletlerin kendi askerlerini kaybetme riskini göze alarak gaz kullanımına devam etmesinin nedeni nedir?
2. Zehirli gazların canlılar ve çevre üzerinde etkilerini araştırarak tartışınız.
3. "Hünerli bir şekilde yok etmek"ten ne anlıyorsunuz? Bir insanın en doğal hakkı olan yaşama hakkının ihlal edilmesi nasıl hünerli olabilir?
4. Neden İngiliz saflarının en önlerinde Afrikalılar bulunmaktaydı? Savaş öncesi sömürge yarışıyla bağlantı kurunuz.
5. Siz 1. Dünya Savaşı'nda kimyasal saldırıya maruz kalsaydınız ne yapardınız? Kendinizi askerlerin yerine koyarak cevaplayınız

Öğrencilerin kanıtlara dayanarak soru yazmaları ve yazılan soruların düşündürmeye yöneltici olması üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Öğrenciler aynı zamanda okuyucuda tarihsel empati becerisini sorular üzerinden geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sorularda disiplinler arası yaklaşımı da görmek mümkündür.

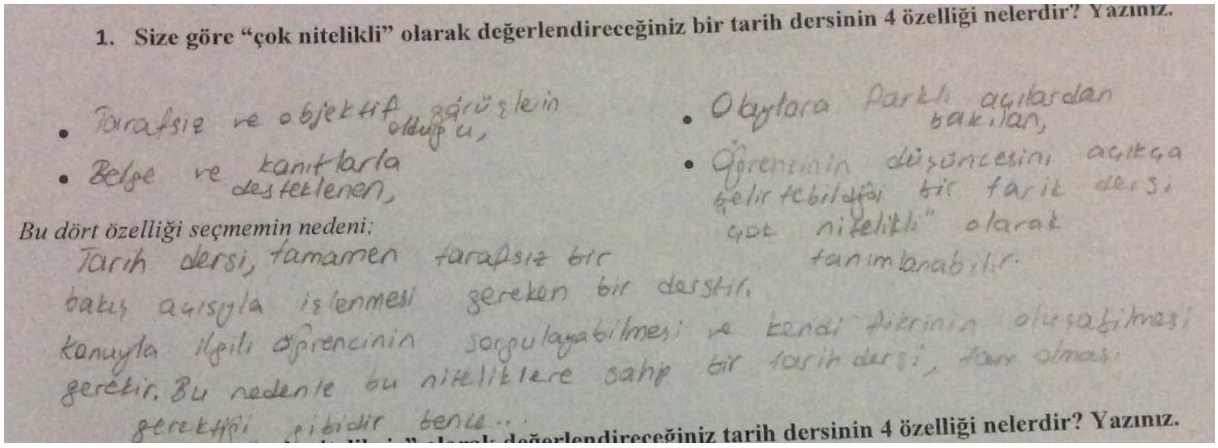
Eleştirel kompozisyonlarından bir alıntıyı inceleyecek olursak; *"Bu savaşla beraber yeni silah teknolojilerinin gelişmesi kaçınılmazdı çünkü savaşın gidişatına yön verenlerin gözü kazanmaktan başka bir şey görmüyordu. Akıllarında sadece çıkarlar vardı ve bu yüzden milyonlarca insan öldü veya ağır şekilde yaralandı. Savaşta, onlarca insanlık dışı silah icat edilmiş ve kullanılmıştı. Bunların arasında lav silahları, makineli tüfekler ve zehirli gazlar, ağır toplar ve devasa tanklar vardır. Bu ölümcül teknolojinin kullanımı sonucunda yaklaşık 10 milyon insan ölmüş, 21 milyon insan yaralanmış ve 8 milyon kayıp veya esir bırakılmıştır."* Öğrenciler, bu savaşta devletlerarası rekabetin insan hayatına maliyetini vurgulayarak bu sonucun insanlığı getirdiği noktaya dikkat çekmektedirler.

Ön Algı ve Son Algı Anketinden Örnekler ve Değerlendirme

Ön algı ve son algı anketindeki kavramsal dönüşüm şu şekilde örneklendirilebilir: 18 öğrenci "Ön Algı Anketinde" tarihin dört niteliği kapsamında tarafsızlık, objektiflik, nesnellik, ezberci olmayan kavramlar üzerine yoğunlaşmıştır.

Örneğin;

Öğrenci LF Ön Algı Anketinin 1. sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:


1. Size göre "çok nitelikli" olarak değerlendireceğiniz bir tarih dersinin 4 özelliği nelerdir? Yazınız.

- Tarafsız ve objektif görüşlerin olduğu,
- Belge ve kanıtlarla desteklenen,
- Olaylara farklı açılardan bakılan,
- Öğrencinin düşüncesini açıkça belirtebildiği bir tarih dersi "çok nitelikli" olarak tanımlanabilir.

Bu dört özelliği seçmemin nedeni:
Tarih dersi, tamamen tarafsız bir bakış açısıyla işlenmesi gereken bir derstir. Konuyla ilgili öğrencinin sorgulayabilmesi ve kendi fikrinin oluşabilmesi gerektir. Bu nedenle bu niteliklere sahip bir tarih dersi, tam olması gerektiği gibidir bence...

1. Size göre "çok nitelikli" olarak değerlendireceğiniz tarih dersinin 4 özelliği nelerdir? Yazınız.

18 öğrenci son algı anketinde tarihin dört niteliği kapsamında kanıt çeşitliliği, çok yönlü bakış, sorgulayan ve eleştiren yaklaşım kavramlarını ön plana çıkarmıştır.

Örneğin;

Öğrenci SB Son Algı Anketinin 1. sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

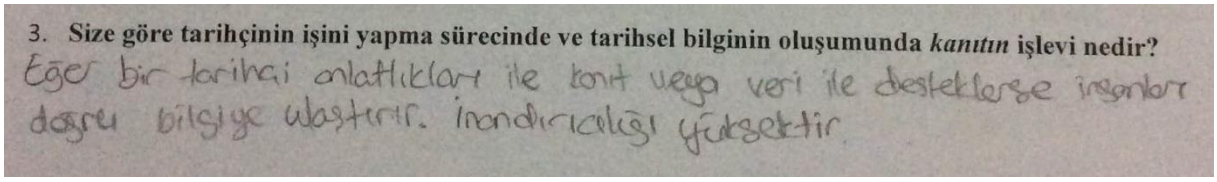
1. Size göre "çok nitelikli" olarak değerlendireceğiniz bir tarih dersinin 4 özelliği nelerdir? Yazınız.

"Kanıtlara dayalı, objektif,yoruma açık, çok yönlü olması. Bu 4 özelliği seçmemim nedeni bir tarih dersi ancak bunlarla nitelikli kılınabilir."

18 öğrencinin ön algı testinde kanıtın işlevi bilgi elde etme, fikir oluşturma, neden-sonuç ilişkisi kurma, doğru bilgiye ulaşma, olgulara ulaşma olarak tespit edilmiştir.

Örneğin;

Öğrenci BOC Ön Algı Anketinin 3. sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:


3. Size göre tarihçinin işini yapma sürecinde ve tarihsel bilginin oluşumunda *kanıtın* işlevi nedir?
Eğer bir tarihçi anlatıkları ile kanıt veya veri ile desteklerse insanlar doğru bilgiye ulaştırır. İnandırıcılığı yükseltir

18 öğrencinin son algı testinde kanıtın işlevi kanıtın araştırmanın niteliğini artırdığı, kanıtlarla ilerlemenin çok yönlü öğrenmeye sebep olduğu, kanıtlar sayesinde tarih yazımının yapılabildiği, kanıt olmadan tarihin bilimsel bir nitelik kazanamayacağı bulgulanmıştır.

Örneğin;

Öğrenci LF Son Algı Anketinin 3. sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

3. Size göre tarihçinin işini yapma sürecinde ve tarihsel bilginin oluşumunda kanıtın işlevi nedir?

"Bir tarihçinin doğru çalışabilmesi ve konuyu kendi perspektifinden yorumlayabilmesi için farklı düşünceleri savunan kanıtları incelemesi gerekir."

Projenin son algı testinde;

7. Size göre bu projeye katılmanızın size kazandırdığı beceri ve perspektifler neler olmuştur? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Öğrenci AKG Ön Algı Anketinin 7. sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

"Farklı bakış açıları ile olayları farklı değerlendirmek tek bir bakış açısıyla olayı bu böyle olmuştur şeklinde kabullenmemek her zaman daha fazla bilgiye kucak açmak ve bu sayede olabildiğince objektif bir yargı ve yorum oluşturmak"

Öğrenci ILŞ Son Algı Anketinin 7. sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

"Bu proje sayesinde bir tarihçi gibi çalışmayı, kanıtları değerlendirerek kendi fikrimi oluşturmayı, karşıma çıkan her bilginin doğru olmadığını, insanların düşüncelerin yaşadıkları bölgeye ve tecrübelerine göre farklılık gösterebileceğini öğrendim."

Sonuç

Tarih eğitiminin demokratikleşmesinde bu projenin umut veren bir çalışma olduğu söylenebilir. Akademisyeni, öğretmeni ve öğrencisiyle deneysel ve kolektif bir çalışma olması açısından sosyal bilimler alanına sağlayacağı katkı önemlidir. Projeye katılan okul, öğretmen ve öğrenci sayısı düşünüldüğünde katılanların gönüllü olması sebebiyle de dönüştürme gücü yüksek bir deneyim alanı oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin atölye eğitimleri sonrasında ürün oluşturma aşamasında geliştiği ve I. Dünya Savaşı konusunda farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına duyarlılıklarının arttığı final günü öğrenci sunumlarında ve sunum sonrası yapılan tartışmalarda gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu projede zorlandıklarını ve yorulduklarını aynı zamanda çok geliştirici bulduklarını, keyif aldıklarını, bakış açılarının zenginleştiğini çekilen video kayıtlarında dile getirmişlerdir. Öğrenciler I. Dünya Savaşı'na dair aslında çok şey bilmediklerini, temalar çerçevesinde farklı kaynaklardan kanıt toplama, seçme ve çıkarımda bulunma aşamasında bu durumu anladıklarını ve bir tarihçi gibi çalışmanın çok zor olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, maruz kaldıkları, eğitim süreçlerine katılmak için kendilerine fırsatlar tanındığında, öngörülerimizin çok ötesinde işler yapabileceklerini, nasıl bir eğitim almak istedikleri konusunda çok makul yaklaşımlar geliştirebileceklerini bu proje ile göstermekte ve seslerini duyurmaya çalışmaktadırlar.

Changes And Developments in Russia and Balkans in The Perspective Of Us- Eu Relations

Onur Kaya
Mehmet Akif Ersoy University, onurkaya@mehmetakif.edu.tr

Abstract

United States of America as one of the super powers, has spheres of influence in different geographies of the world and one of them is Balkans. However, it's not the sole power interested in this area when ever existing Russia in the region and the rise of the European Union in the 20th century are considered. Balkans, as the neighbor of European Union, and Russia, as a powerful actor in the region, have been important in the relations of EU and US which have interests for the Balkans and aims at controlling Russia in the region where many political events occur. The study will analyze these developments and changes in Russia and Balkans in the context of US-EU relations which are effective for certain changes and developments in the region, and also significant for US history and history books.
The history of EU and it's gaining power on international relations will be emphasized. A wide range of political events in the region such as the dissolution of Soviets and Bosnian War will be explained. The way US and EU involve into these matters in the context of US-EU relations will be revealed.
Finally, the study will analyze the modern matters of the Balkans and Russia which are affected and shaped by US-EU relations, and US-EU approaches to the region that is reflected in US history texts.

Keywords: EU, US, Policy, Balkans, Russia

ABD-AB İlişkileri Çerçevesinde Rusya Ve Balkanlardaki Değişimler Ve Gelişmeler

Özet
Amerika Birleşik Devletleri süper güçlerden bir tanesi olarak dünyanın farklı coğrafyalarında etki alanlarına sahip olmuştur ve onlardan bir tanesi Balkanlardır. Yine de, bölgede her daim var olmuş olan Rusya ve 20. Yüzyılda Avrupa Birliğinin yükselişi göz önüne alınırsa, ABD bu bölge ile ilgilenen tek güç değildir. Avrupa Birliğinin komşusu olarak Balkanlar ve bölgede güçlü bir aktör olarak Rusya, Balkanlar üzerinde çıkarları olan ve bir çok politik olayın gerçekleştiği bölgede Rusya'yı kontrol etmeyi amaçlayan AB ve ABD ilişkilerinde önemlidir. Çalışma, bölgedeki belli gelişme ve değişimlerde etkili olan ve tarih kitaplarında değinilen ABD-AB ilişkileri çerçevesinde Rusya ve Balkanlardaki gelişmeleri ve değişimleri analiz edecektir.
Avrupa Birliğinin tarihi, ve AB'nin uluslararası ilişkilerde güç kazanması vurgulanacaktır. Sovyetlerin dağılışı ve Bosna savaşı gibi bölgede meydana gelen politik olayların geniş bir yelpazesi açıklanacaktır. AB-ABD ilişkileri çerçevesinde AB ve ABD'nin bu meselelere dahil oluş biçimi ortaya çıkarılacaktır.
Sonuç olarak, çalışmada tarih kitaplarında ele alınan AB ve ABD ilişkileri tarafından etkilenen ve şekillenen Balkanlar ve Rusya konularını ve ABD-AB'nin bölgeye yaklaşımını analiz edecektir.

Anahtar kelimeler: AB, ABD, politika, Balkanlar, Rusya

Introduction

The end of Second World War leaded to emergence of new countries and formation of new unions which affected world policies of world leaders as United States of America and Soviet Russia during the cold war period and afterwards. Among the formation of new unions after Second World War, European Union has been an important issue for United States and Soviet Russia which will be Russian Federation as it became a new power in its region and the world. In the perspective of its region and the world, Balkans and Russia were important areas that European Union had sphere of influence. Therefore, when setting relations with Russia and Balkans, EU was an important figure for

US. Thus, in order to explain the overall situation in Balkans and Russia in the historical period after World War II, the analysis of the formation of European Union, the relations of US with this union and the significance of the major historical events that are also important in US history education is necessary for understanding how the region was shaped by the complicated relations of the great powers and the importance of the emphasis of these relations which take great place in US history education.

Method

The Qualities of US History Education

History of United States is full of events beginning from the discovery of America in 1492 to present day. Like many other nations, United States of America aims to narrate its past and carry it to future generations. In this perspective, "history textbooks connect current events, policies, and decisions with the past in the context of a social purpose, which can involve ideas of sovereignty, human rights, or equality" (Korestalina, 2013; 3). It is understood that history textbooks focus on current events and policies such as history of European Union, dissolution of Soviet Russia, relations between European Union and United States within the framework of these recent history events as it is in this study which focuses the events and relations of 1990s and 2000s that history books tell.

It is significant to emphasize the reason why history textbooks deal with these recent events. In this perspective, it is necessary to emphasize the quality of history education.

History education can play in developing or discouraging a culture of peace. History education is increasingly recognized as a powerful tool that can alter the Dynamics of identity-based conflicts, reducing negative perceptions and intergroup tensions and promoting mutual understanding and reconciliation between conflicting parties (Korestalina, 2013; 2).

Stated by these sentences, history education plays the role of negotiator for the community by providing a concensus on different events. Thus, it could be said that "history education is crucial in the development of a national identity" as it brings people from different perspectives into similar views and perceptions in the perspective of placing major, recent historical events into history textbooks and creates a national identity which makes people of the United States, Americans (Korestalina, 2013; 153). Thus it is significant to emphasize and analyze these major events of which reflection in history education provides identity formation and which are significant for US and EU relations within the framework of Russia and Balkans.

Marshall Plan and NATO

The evaluation of US-EU relations could be done within the frame of the common security chamber created against Soviet threat. In this perspective, US played a key role in the formation of European Union against Soviet Russia after Second World War. In parallel with this perspective, US desired to regenerate European economy in post war Europe. Therefore, a US model of Europe Union could have been designed in Europe. For this aim, the economic aids were initiated by Marshall Plan in 1950s. Because "there had been economic and social convergence since the progressive European economic recovery after the Marshall Plan" (Sola and Smith 122). Thus, it could be said that "Marshall plan stimulated the European integration process" (Sola and Smith 138). This integration process is the integration of the European economy to the world economy and was initiated by the Marshall plan.

When this integration progress was initiated, the security process is also needed to be provided for the protection of this economic investement. In this perspective, afther World War II, it was seen that for future dangers, there was need of a security chamber. Thus "The transatlantic relationship was founded to deal with high politics and big security" (Lindley- French and Macfarlanee 106). In this direction North Atlantic Treaty was founded in 1949 primarily to counter the perceived military threat from the Soviet Union and its allies. NATO members agreed in its oft-cited Article 5 that an attack on one of them would be considered as an attack against them all (Lindley- French and Macfarlane XI). Thus, a security chamber against Soviet Russia was created. In this perspective, after the economical integration and protection, military integration protection and coordination were accomplished in the region against Soviet Russia and today Russian Federation.

Rise of European Union

In parallel with these developments and to prevent future wars of which reasons were raw materials such as coal in Europe, The European Coal and Steel (ECSC) Community was formed by Treaty of Paris in 1951 which was signed by Belgium, France, West Germany and Italy. In this perspective it could be said that "ancestor of today's EU is the European Coal and Steel Community (ECSC). (Cotts 7). Furthermore, it has similarities of NATO.

Founded in 1950, just as NATO was being born, the ECSC initially included France, Holland, Belgium, Luxembourg, Italy, and Germany—binding the continental states to each other in much the same way as the North Atlantic Treaty bound them to the United States (Cotts 7).

With such similarities The European Coal and Steel Community expanded. "The 1957 Treaties of Rome spawned two more supranational agencies, the European Economic Community (EEC) and the European Atomic Energy Community" (Cotts 8). These institutions continued their existence till 1992. When it was 1992, all these institution were emerged and "was fully embodied in 1992 with the Treaty on European Union (Maastricht)" which provided the establishment of the European Union (Cotts 8). After that, the expansion of the union was continued. "In the decade that followed Maastricht, the EU government in Brussels grew stronger, the union itself grew from 12 to 25 members (adding 10 in 2004 alone), and the citizens of the Union grew "ever closer." (Cotts 8) By following these developments, today European Union reached twenty eight members.

Russian Federation and Balkans

Until reaching this point, Russia and Balkans have been an important issue for which US' and EU's approaches were sometimes similar and sometimes different. In 1960s, there were different views for Soviet Russia between USA and EU. EU was aware of the expansionist threat of Soviet Russia but aimed to be less ideological and more pragmatic on relations with Soviets as both shared common borders. When it was end of the twentieth century, the issue for EU was expansion of the union and the foreign policy of Russia which comes out of the "implosion of the Soviet Union" (Lindley French and MacFarlane XI) in 1991 by losing its many states which turned into independent countries in Europe. For USA, this weak situation of Russia caused the belief that such a country would have less influence on Europe. When this was case in US and EU fronts against Russia, Russia was not in favor of US involvement in the war leading to dissolution of Serbia "witnessed by the NATO air wars against Serbia in the late 1990s" (Hampton 79). However, when it became September Eleven in 2001, these different Russia perspectives of EU and US turned into similar views as terror was common threat of all three countries. There had been collaborations among three of them. In this perspective, within the framework of these sometimes different and sometimes similar policies of three countries, the analysis of the relations could be analyzed.

Discussion

It is possible to analyze main events and issues that take place in US history books leading to group identity within the perspective of this background information. Because,

a history curriculum not only "helps to shape a group identity defined by common experience and belief" but also aids in understanding "who is marginalized and who is excluded from the group." By developing group identity, history education facilitates social cohesion and leads to the development of a compelling moral framework. (Korestalina , 2013; 2)

As history education facilitates social harmony and togetherness, narration of major historical events that the nation is successful and victorious are significant for the formation of national identity. In this perspective, it is necessary to analyze how successful are the Americans in the recent events and relations which are told in US history text books and related to European Union, Russia and Balkans.

Firstly, among these important events that will be analyzed, the dissolution of Soviet Republic in 1991 is a significant issue that changes the balances in the region and reflected in US history books in great amount. Indeed, American president father Bush's "the new world order" definition signifies the system which will replace the cold war, meaning the unity of European Union (Peterson and Pollack 71). Besides, this means the integration of the fourteen independent states left from soviet Russia into liberal policies and economies of the members of the European Union. Russian Federation thought that Warsaw Pact and NATO were going to be replaced by a new European Security System.

However, western leaders still believed the need of NATO for security and invited Russia and old Soviet States to NATO. In this perspective, especially European leaders were also cautious not to offend Russia by accepting all these states into NATO within such a short time, just after the dissolution of Soviets. However they accepted all these states to NATO and EU tried to keep good relations with Russia in such a political environment.

United States was also trying to keep stable relations with Russia with the purpose of emergence of democratic institutions in Russia. Like the aids to Europe, certain amount of American economic aids was spared to Russia. But, in the level of Russian public, the American aid to Russia was seen as a help to certain levels of society which leaded a rise in their income but not on public and this caused antipathy against America. Besides, admission of Poland, Hungary and the Czech Republic into NATO by the leadership of America and bombings on Serbia which initiated genocide against Muslims in the country caused unrest against America among Russians. However, Clinton administration aimed good relations as Russia was still a great power which could influence western countries. In this perspective after 2000, Bush was also aware of the same situation and his secretary of state Condoleezza Rice said "George W. Bush believes that America has a special responsibility to keep the peace" (Peterson and Pollack 73). Thus it could be said that Russia was not ignored as it was still a powerful actor in the region.

In this perspective, US signed a treaty with Russia which limits the nuclear weapon storage of the countries. EU which relieved by this treaty depended its relations with Russia on certain treaties and documents. In this perspective in 1994 "Partnership and Cooperation Agreement" was signed between Russia and EU (Kotzias and Laicouras 180). Therefore, Cooperation Council and Cooperation Committee were established. The aim was to set political bonds, empower investment relations and support reforms in Russia. However, the matter had been on the application of these policies and providing a progress but there couldn't be a progress as it is aimed by EU. Still, a considerable success was managed in some respect as the dialogue between EU and Russia continued. Russia was aware of the importance of EU as Putin says "Europe was becoming one of the key areas of our foreign policy" (Peterson and Pollack 75). Therefore, Putin pointed out the importance of integration of Russia to European Union. At the same time, Russia became an important trade partner of EU in this period by developing trade affairs.

When these common points reached a consensus between Russia and EU, there were issues that divided the partnership. In this perspective, The Cologne European Council decided to enlarge the power of EU, set its own army and in the necessity, take its own decisions without NATO. Russia expected a common army which could exclude NATO but EU emphasized that here could be no alternative of NATO. In this case, Russia became aware that EU was the economic branch of NATO. Inspite of NATO's influence on EU and Russia's dislike of it, US- Russian relations had a new direction after September Eleven. Russia got in close contact with US by thinking that America also suffered from terror and understood Russia which is affected by the attack of Chechen warriors. In 2001, by joint decleration, the decision of acting together on many issues was accepted and monthly meetings were done. In this perspective, in 2002, "Nato Russia Council" was set for more dialogue (Lindley-French and Macfarlane 11).

Still, there were method differences between US' approach to Russia and EU'S approach to Russia. When EU preferred dialogue in bilateral relations, US preferred unitary approach in relations. When EU preferred policies and diplomacies for the solution of the problems, US focused on military options for the solution of problems. However, the common point of EU and US was their awareness of keeping good relations for transatlantic relations and keeping Russia away from the institutions they set and keeping peace with Russia. When this was case for EU-US relations and its effects on Russia and overall relations, Balkans were important for all of them. In 2001, after two years when the war in Kosovo broke out between "Kosovo" people and Serbian soldiers in "1999", the balance in Balkans was fragile (French and Macfarlane 11). A government which sympathizes western ideals was elected in Croatia, the trial of war criminal Slobodan Milosevic in Serbia was done democratically. Finally a fragile peace was restored in Bosnia. But battles didn't end. Albanians attacked to border of Macedonia in the name of helping suppressed Albanians in Macedonia and many Macedonian people became refugees like many other people of the region who became refugees during the Yugoslavian war in 1991 as a "sadly, the unfolding Balkan tragedy sets the scene for the 1990s,(Kotzias and

Liacouras 83). Even though US, under the roof of NATO, involved the events by some military attacks, the dialogue and diplomacy of EU was seen more effective. For this situation Carl Bildt says "the EU's envoy 'the new empire [in the Balkans] is the EU" (Peterson and Pollack 86). In this perspective, it could be said that when the wars in former Yugoslavia broke out, EU was a new and young foreign affair actor, however when all these ended, it became the powerful and efficient policy maker and ruler power in the region. Besides, this leaded US recognize EU as an equal power and partner in the region. In this partnership, it could be said that EU preferred diplomacy and instead of war options of US, the restoration of countries were preferred and applied by EU.

However, NATO was more powerful than this institution. Military interventions to Bosnia in 1995 and Kosovo in 1999 were done by NATO as it is told in US history books. Therefore, after cold war, NATO had a mission as taking role when turmoil happened in Balkans in the post cold war period. "Despite efforts of the European Union to play a more active and assertive role in Central and Eastern Europe, the NATO Alliance remains the main and most likely means for expansion of the regional security relationship (Cry, 98). It is hard to tell that United Nations also presents a certain power in Balkan matters in 1990s. Because just in 1995, Srebrenica, 7000 people were killed by Serbians in the safe zone of UN because "the massacre takes place after poorly supported and poorly led Dutch troops (Lindley-French and Macfarlane 73). Thus, the general image of UN in Balkans was its failure in the region. From this point, as most active actors of the region, in order to show the roles US and EU undertook, their approaches to Balkans are needed to be emphasized. In this perspective, EU failed at the beginning of the violence in the Balkans. Furthermore, different approaches of members leaded more destruction in the region such as Germany which "recognizes Slovenia and Croatia", when other members were more cautious as these countries were in conflict and on the eve of war (Lindley-French and Macfarlane 65). Thus, such conflicts and disunities in EU, leaded to Bosnia War where Serbian and Bosnian forces fought between 1992 and 1995 after the dissolution of Yugoslavia. Mistakes of EU were continued on "1999 Kosova War" as Union couldn't prevent it which leaded many deaths and refugees in Europe (Sola and Smith, 82).

Indeed, EU had some plans to prevent such wars and applied some of them in the region. In 1990s, EU spent five billion dollars in the region. By Stability Act in 1999, EU aimed pan continental activity and economic deeds were realized before the events occurred. EU emerged in the region as a unitary political actor and despite of the bombing of Kosovo by NATO in 1999, EU leaders supported the importance of dialogue. Therefore, as soon as bombing ended, EU members gathered in order to make serious investments in Kosovo, Romania, Bulgaria, Macedonia, Albania and Bosnia as the European Union members "have fallen short of the so-called headline goals they set for themselves—mainly for lack of investment"(Cotts 44). Thus, by 1999 as a result of all these attempts, and the more experienced situation of EU gained from all these events, EU diplomats applied dialogue method and provided the withdrawal of Serbian forces from Kosovo in 1999. Therefore EU went ahead of US in the region.

The experienced European leaders were aware of the diplomacy in the turmoil of Macedonia in 2001 when Albanian forces and Macedonian forces fought as Albanian forces attacked for protection of Albanians in Macedonia. EU was aware of the danger of ethnic discrimination and importance of unity so union focused on human rights and involvement of Balkan countries into the union. When EU began to give more importance to the region, US aimed to solve the problems of the region by military intervention as it happened in 1995 and 1999 and told in US history books. Except for military intervention, US didn't make detailed analysis of the region. In the context of cleaning the region from the soldiers after all these wars, there was such a huge arm exchange in Kosova – Albania border where NATO, EU and US troops "launches 3500-strong Operation Essential Harvest to FYROM to collect and destroy rebel weapons" and the region was cleaned from weapons in 2001 (Lindley-French and Macfarlane 125). However, it could be said that there was not a good coordination of EU and US as US congress was not in favor of too much aid to Balkans. Besides, with its economical power, EU began to use its military power after 2000. In this perspective, at the beginning in of 2003, EU sent to the region policemen and four hundred fifty peace forces to Macedonia under the leadership of UN. US supported these policies and acts of EU in the region. In this perspective, it could be said that "the EU is to become the organizing locus of much of Europe's substrategic security, whilst NATO begins planning for the global strategic stabilization and hard defense missions that are its future" by keeping military forces in its sphere of influences where EU doesn't fancy new turmoils and wars.

When all these happen and are also reflected so in US history books, it could be said that it is seen that US effectively involves the events and relations of EU, Balkans and Russia which are told by the history books that aim to define strong identity concept for Americans by the means of reflecting positive events in the history. Because "history education, with the pressure and support from the international community, and on the readiness of teachers to use these mechanisms to form a culture of peace among their students" lead a concensus for the whole society by the means of the history education, its teachers and the students who learn the history that teachers and text books tell (Korestalina, 2013, 181). Thus, changes and developments which happen in favor of America in US-EU relations are reflected in US history text books.

Conclusion

Finally, the European Union as an institution beginning its establishment process after Second World War experienced important events in its history which is more than half a century. This time period which covers the restoration of Europe coming out the demolishing war, led to the unity of European powers not to lead another war among each other again. However, the formation of Europe and changes in the world after the war had effects on the clash of world powers as Soviet Russia and US as it is told in US history books. Thus, this clash and its effects were felt in many parts and among these parts Russia and Balkans were important parts where region's powers US-EU and Russia confronted each other. In this region, when powerful actors were Soviet Russia which is Russian Federation later and America at the beginning, as a result of historical events, detailed in history education, European countries formed European Union and became also a powerful actor when America was helping the formation and consolidation of the union and Soviet Russia was losing its power by the dissolution of the country. In this perspective, the relations of US and EU had been effective in the events happening in Balkans and Soviet Russia and later Russian Federation, especially in 1990s and 2000s and leaded to many changes in the directions of these events that are emphasized in history books. As a result of these relations, three countries had to come together in many events and wars that came out in the region leading many loses of lives, relative solutions and leadership of EU in the region inspite of the undeniable continuous effect and existence of NATO and America whose history books, which creates formation of nation by narration of such positive events for America, reflect these recent historical events.

References

Cotts, Christopher. (2005). *The Revenge of Europe. NATO and the Transatlantic Relationship In The Era Of The European Union.* Montgomery: Air University Press.

Cry, Arthur I. (2000). *After the Cold War: American Foreign Policy, Europe and Asia.* London: MacMillan Press Ltd.

Hampton, Mary N. (2013). *A Thorn In Transatlantic Relations. American And European Perceptions of Threat and Security*. New York: Palgrave Macmillan.

Karostelina, Karina V. (2013). *History of Education in the Formation of Social Identity*. New York: Palgrave Macmillan.

Kotzias, Nikos and Liacouras Petros. (2006). *EU-US Relations. Repairing the Transatlantic Rift*. New York: Palgrave Macmillan.

Lindley- Frech, Julian and Macfarlane, Neil. (2007). *The North Atlantic Treaty Organization. The Enduring Alliance*. New York: Routledge.

Peterson, John and Pollack, Mark A. (2003). *Europe, America Bush: Transatlantic Relations in the Twenty-First Century*. New York: Routledge.

Sola, Natividad Fernandez and Smith, Michael. (2009). *Perceptions and Policy in Transatlantic Relations. Prospective Visions From the US and Europe*. New York: Routledge.

Tarih Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım Bağlamında Sanat Tarihi Biliminin Önemi

Evindar YEŞİLBAŞ
Mardin Artuklu Üniversitesi, evindaryesilbas@gmail.com

Özet

Bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler yeni araştırma ve yaklaşımların ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk, disiplinler arası yaklaşımların tekrardan gündeme gelmesini ve bilim insanlarının eğitim alanında farklı disiplinlere başvurma konusunda yeniden düşünmeye zorlamıştır. Özellikle sosyal bilimler alanında, disiplinler arası çalışmaların temeli, bilgi üretme konusunda geçişkenlik imkânı yaratacak fırsatlar doğurmak olmalıdır.

Çalışmamızda tarih biliminin ve ona yakın bir disiplin olan plastik sanatları araştırma konusu edinen Sanat Tarihi biliminin ortak geçişkenlik alanı üzerine tespit ve yorumlar ortaya konulacaktır. Ayrıca Sanat Tarihi'nin somut verileri üzerinden görünürlük ve görsellikle, tarih eğitimine sağlayacağı kolaylık imkânı irdelenecektir. Tarih öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında kullanılan müfredatlarda Tarihin Sanat Tarihi ile ilişkisini belirtecek nitelikteki konu ve uygulamaların eklenmesi gibi bir takım düzenlemeler de önerilmektedir.

Bu çalışmayla tarih eğitimini disiplinler arası bağlamda incelemek isteyen araştırmacılara yol gösterici olması ve sunulan önerilerin konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılmasına zemin hazırlanması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: tarih, eğitim, disiplinler arası, sanat tarihi

In The Context of An Interdisciplinary Approach The Importance Of Art History Science in History Teaching

Abstract

Advances in science and technology has necessitated the emergence of new research and approaches. This neccesity, come into question of multidisiplinarite approaches again and was forced to think diffirent disciplines about education. Especially social sciences, the basis on studies of interdisciplinary, must be create the pass-through area about producing data. In our study will be presented identify and reviews about common pass-through area of history and a close discipline Art History, which deals with plastic arts. In addition, Art History's concrete data with visibility and visuality to provide history education will be examined. The addition of a number of regulations such as a history teacher in the quality of the subjects indicating the relationship between history and practice in art history curriculum used in training education institutions are also recommended.That with this work is expected to directive for researchers who want to investigate in the context of inter-disciplinary history and to pave the recommendations to be made presented new research on the subject.

Keywords: history, education, interdisciplinary, art history

Giriş

Tarih, geçmişin kültür ve medeniyetinden, geçmişte yaşamış insanlıktan bilgiler aktaran ve bu bilgilerle geçmişi yeniden inşa eden bir bilimdir. Bir şeyin tarih biliminin konusu olabilmesi için hem insani hem de tarihsel olması gerekir. Yalnızca insani ya da yalnızca tarihsel olması onu tarihin konusu yapmaya yetmez (Alican, 2013, 195).

Sosyal bilimlerde, yazma eserlerin ve arşiv belgelerinin kaynak olarak kullanımı, çalışmaların sağlam temellere dayandırılması bakımından son derece önem taşımaktadır (Can, 2009, 559). Bilimsel tarih anlayışının temel gerekliliklerinden biri olan belgeler, siyasi olaylara odaklanarak ders kitaplarında ve yüksek öğretim kurumlarında daha çok yönetim ve savaş konularına ağırlık verilmesine sebep olmaktadır. Tarih çalışma alanı elbette ki belgeyi önemser. Ancak, geçmişin zengin bir temsilini üstlenen tarih yazımı ve eğitimi için salt belge yeterli midir? Geçmişi yazı yani belge ile anlamlı kılmak, yazıyla bir anlamda yeniden inşa etmek, tarihin bir misyonu olabilir. Ancak, öğrencinin geçmişine yönelik tarihi anlamaya çalışırken bilgiyi ezberlemeye yöntemiyle öğrenmeye büyük bir sıkılganlık ve öğrenme isteksizliğini doğurmaktadır. Belli belgeler ve kayıtlar ışığında üretilen tarihin ders kitaplarında ve öğretiminde nasıl yazılacağı, hafızalarda kalıcı ve devamlı bir bilgi olarak nasıl yer edineceği büyük bir problemdir (Ortaylı, 2007, 43). Bu problemlere yönelik Türkiye'de de hali hazırda bu konular tartışılmakta ve çözüm yolları araştırılmaktadır. Çözüm arayışları ile birlikte postmodern tarih eğitimi anlayışında "birey olarak insan"a daha çok vurgu yapılması tarihin, konu alanını değiştirmeye başlamıştır. İnsanların gündelik hayatları, sanat faaliyetleri en az siyasi olaylar kadar öğretilmeye değer görülmeye başlanmıştır (Köse ve Yıldız, 2012, 88). Nitekim Avrupa eğitim sisteminin birçoğunda siyasi ve diplomatik konuların yanı sıra sosyal, kültürel ve entelektüel tarih konularının da öğretilmesi ile sanat ve beşeri bilimlerin metodlarına doğru bir yöntem değişikliği yaşanmıştır (Dilek, 2010, 145).

Postmodernist yaklaşımların tarih eğitimi üzerindeki etkisi ile tarih eğitiminin içeriği ve amaçları konusundaki düşünceler de son yıllarda büyük bir değişikliğe uğramıştır (Köse ve Yıldız, 2012, 95). Siyasi tarihten öteye geçmenin öğretimdeki gerekliliği düşünülürken öğrenciyi merkeze alan, zihinsel ve bedensel aktif olmasını sağlayan yöntemler önem kazanmıştır.

Türkiye'deki tarih öğretiminin yapısına bakıldığında, olaylar arasında nedensellik kurmak düşüncesi ile olaylar arasında bağıntı temel alınarak sebep-sonuç ilişkisine indirgenmekte ve pozitivist bir bilim yorumu yapıldığı anlaşılmaktadır. Oysaki tarih eğitimi, insanlığın başarılarının takdiri, kronoloji, benzerlik- farklılık, değişim-süreklilik, nedensellik, kaynak kullanımı, kanıt değerlendirme, kültürel miras, insan hakları gibi temel kavramlar üzerine inşa edilmelidir (Safran, 2002, 177). Ancak bu şekilde eleştirel düşünebilen ve tarihin aslında geçmişin doğruları arama çabası sonucu üretildiği anlaşılabilir. Bu yaklaşımla birlikte tarih eğitiminin ulaşılmak istenen bir amacı olarak bireylerin bilişsel gelişimine katkı sunulur ve bireyin güncel dünyayı anlamada farklı bakış açılarına sahip olması beklenebilir.

Çalışmamızda tarih biliminin ve ona yakın bir disiplin olan plastik sanatları araştırma konusu edinen Sanat Tarihi biliminin ortak geçişkenlik alanı üzerine tespit ve yorumlar ortaya konulacaktır. Ayrıca Sanat Tarihi'nin somut verileri üzerinden görünürlük ve görsellikle, tarih eğitimine sağlayacağı kolaylık imkanı irdelenecektir. Tarih öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında kullanılan müfredatlarda Tarihin Sanat Tarihi ile ilişkisini belirtecek nitelikteki konu ve uygulamaların eklenmesi gibi bir takım düzenlemeler de önerilmektedir. Yükseköğretim tarih bölümlerinin ders müfredatlarına hangi sanat tarihi derslerinin eklenebileceği belirtilmiştir.

Araştırmada, betimleyici araştırma yöntemlerinden tarama ve inceleme araştırma (survey) yöntemi uygulanmıştır (Ekiz,2003, 20). Konu ile ilgili basılı ve elektronik kaynaklar (kitap, makale, dergi vs.), çeşitli kitaplıklardan ve web sayfalarından elde edilmiştir.

Bu çalışmayla tarih eğitimini disiplinler arası bağlamda incelemek isteyen araştırmacılara yol gösterici olması ve sunulan önerilerin konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılmasına zemin hazırlanması beklenmektedir.

Sanat Tarihi Biliminin Alanı

Sosyal ve bio-kültürel bir varlık olan insan öteden beri, belirli bir siyasî çevrede ve idari örgütlenme içerisinde yasamaktadır. İnsanın toplumsallaşması için insan, biyolojik yapısının dışındaki kültürel, toplumsal ve psikolojik boyutlarıyla birlikte ele alınmalıdır. Bu durum insanın yaşadığı siyasal, sosyal ve kültürel çevre ile yakından ilgilidir. Bu noktada sürekli bir değişim içinde olan, çeşitli ve karmaşık meselelerle karşı karşıya bulunan insan ve toplumların hayatında, toplumların incelendiği disiplinler

olan sosyal bilimlerin önemli bir yeri vardır. Sanat Tarihi bilimi de insanoğlunun ilk örneklerinden bugüne, siyasi teşekküle, coğrafyaya, inanca, mite ve kültüre bağlı olarak ortaya koyduğu sanat olgusunu yansıtan maddi kültür varlıklarını inceleyen bir bilim dalıdır (Çoruhlu, 2011, 319). Bu bakımdan sanat tarihi, arkeoloji, antropoloji, sosyoloji, tarih vb. bilim dalları ile yakın bir tavırla insanın geçmişte ürettiği malzemeleri inceleyip değerlendirerek insanın sanata yaklaşımını ve sanata ilişkin düşüncelerin nasıl geliştiğini, değiştiğini kurgulamayı amaçlamaktadır. Bir anlamda insanı ve yaşadığı çevreyi anlama, dönemin toplumsal koşullarını ve tarihini, sanat üzerinden okumaktadır, diyebiliriz.

Bu bilim dalı, bir sanat ya da sanatlar arası ilişkileri tarihsel boyutta kurma amacıyla hareket eder; sanatı oluşturan parçaların tarih içindeki ağırlığı, dağılımı ve önemini saptarken, sayısız ve karmaşık sanat olgularının hiyerarşisini arar (Mülayim, 1989, 17). Tarih bilimi belgelere dayalı hikâyelerden, sanat tarihi disiplini ise anıları yansıtan kanıtlara dayanan hikâyelerden oluşur. Bu kanıtlar aynı zamanda geçmişin de yansımalarıdır (Erdem, 2016, 305).

Sanat Tarihi, tarih olarak algılanabilir, ama tarih alanı gibi yalnızca yazılı belgeleri ana kaynak olarak kabul etmez. Hatta, yazılı belgelere, sanat eseri veya nesnesinden sonra da yöneldiği durumlar olabilmektedir. Yani, ana kaynağı incelediği eserdir. Bu açıdan tarihteki önemli olayları ve bunların gerçekleşme zamanlarını, sanatın gelişimini kurgulamak için alt yapı oluşturma zorunluluğunu doğru olarak bilmek gerekmektedir.

Panofsky, çalışmasında Marsilio Ficio'nun tarihin gerekliliğini Poggio Braccilini'nin oğluna şu sözlerle ifade ettiğini bize aktarır: *" Tarih gereklidir; sadece yaşamı uyumlu bir hale getirmek için değil, aynı zamanda ona törensel bir anlam kazandırmak için. Kendi içinde ölümlü olan, tarih yoluyla ölümsüzlüğe kavuşur, yok olan var olur, eski şeyler yenilenir, gençler kısa zamanda yaşlıların olgunluğuna erişir. Yetmişinde bir adamı yaşantısından ötürü bin yıllık, ya da üç binlik bir açıklığı dolduran adam kim bilir ne denli bilgedir. Nitekim bir adamın, tarih bilgisini kapsadığı açıklık kadar bin yıl yaşadığı söylenebilir."* (Panofsky, 1968, 11-34). Tam da bu noktadan hareketle sanat yapıtlarının tarihe tanıkları ile aslında tarihi canlı tutan, dönemi ölümsüzleştirmeye yardımcı olan, aynı zamanda tanıklığı somutlaştıran birer varlık olduklarını söylemek mümkündür.

Sanat Tarihi, Tarih Eğitimine Nasıl Katkı Sağlayabilir?

Sanat tarihi biliminin tarih eğitimine nasıl bir katkı sağlayacağı sorunsalı üzerinde tartışmaya çalışacağımız bu bölümde konu ile ilgili bazı önerilerde de bulunacağız.

Günümüz çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenme süreçlerinde bireylerin gelişimsel potansiyelleri yanında ilgi ve gereksinimlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Soyut olan tarih bilimi verilerini kavramak, kişisel olgunlaşmaya bağlı olarak soyut işlemler döneminde mümkün olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2006, 159). Tarih bölümü üniversite ders müfredatlarına bakıldığında özellikle devlet ve uygarlıklara ait tarih dersleri dışında hemen hiçbir sanat tarihi derslerinin yer almadığı anlaşılmaktadır. Sanat Tarihi ile Tarih bilimi birbirinden ayrılmaz, çalışmaları bakımından birbirini besleyen iki bölümdür. Her iki bölümün de müfredatlarında seçmeli ders grubunda diğer bölümün derslerine yer vermelidir. Bu konuda şöyle örnekler verilebilir:

- Osmanlı Tarihi derslerinin verildiği dönemde seçmeli ders olarak, Osmanlı'da Kültür ve Sanat, Osmanlı Mimarisi, Osmanlı Ehli Hiref Teşkilatı ve Sanat Anlayışı, Osmanlı Minyatür Sanatı vb. dersler öğrencilerin seçimine sunulabilir. Öğrenci Osmanlı Tarihini öğrenirken söz konusu dersleri alarak Osmanlı'yı sadece tarihten ibaret değil de sanatına yönelik görsel malzemelerle kavrayarak öğrenme sürecini kalıcı bir biçimde hızlandıracaktır.
- Osmanlı Paleografyası dersine yine kaynaklık edeceği düşüncesi ile Osmanlı'da Mezar Geleneği ve Mezar Taşları dersi tarih eğitimine büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Farklı yazı karakterlerini ve süsleme unsurlarını üzerinde barındıran mezar taşları aslında bir toplumun dönemsel beğenilerinin de yansıdığı önemli kültür varlıklarıdır. Osmanlı mezar taşlarının "klasik" tarih kaynaklarını tamamladığı, dahası başka bir yerde bulunamayacak bilgiler verdiği, bilinen bir gerçektir (Laqueur, 1993, 168).

- Bizans Tarihi dersini destekler nitelikte Bizans Kilise Mimarisi, Bizans Sanatı ve İkonografisi gibi dersler tercih edilebilir. Böylece, öğrencinin somut verilerle karşılaşması sağlanarak bu materyallerden elde edeceği bir takım çıkarımlarla öğrenme süreci desteklenmiş olacaktır.
- İlkçağ Medeniyetleri Tarihi dersinin ise kısmen arkeoloji alanının sağladığı veriler ışığında (Şimşek, 2011, 920) bu döneme ait tarih inşa edilebilmektedir. Bu dersin en azından belli oranda o bölgedeki kalıntıların ve arkeolojik buluntuların sergilendiği müzelerde işlenmesi kanıta dayalı öğrenmeyi sağlayacaktır.

Tarih eğitiminde bir dönemin toplum yaşantısını ve kültür sanat ortamını bilmeden o dönemin tarihine yönelik bilgi kazanımı eksik kalacaktır. Örneğin Osmanlı Lâle Devri ile başlayan toplumsal ve siyasal değişimi iyi anlayabilmenin yolu bu dönemde değişen batı tarzı ve sanat beğenilerinin toplumda hangi oranda yer edindiğini irdelemekle olur. Bunu en iyi bu dönemde inşa edilen Nur-u Osmaniye Camii, Ortaköy Camii, Lale Camii gibi mimarlık eserlerindeki klasik anlayıştan uzaklaşan form ve süsleme kompozisyonlarında görebiliriz. O nedenle öğrencinin özellikle toplumsal değişimleri kavramalarını güçlendirmek için, toplumu etkileyen önemli tarihi olayların yaşandığı mekânları görmeleri sağlanmalıdır. Alternatif etkinlikler düzenlenerek hem dönemin tarihini zihinsel süreçte inşa edebilme becerisi kazandırılacak hem de tarihsel analiz ve yorum becerileri gelişecektir. Bu şekilde tarihi eserleri ilgili konuyu anlamada etkin bir mekân olarak kullanmak aynı zamanda öğrencinin somut olanla karşılaşma ve bu bağlamda kültürel mirası, geçmişi bazı kodlarla anlamasına katkı sağlayacaktır.

Ulusal tarih öğretiminde içinde bulunduğumuz coğrafyanın sınırları içinde kentleri süsleyen ve geçmişin tanıkları olarak tarihi ölümsüzleştiren eserleri izleme fırsatı olabilmektedir. Ancak sınırlar ötesi farklı coğrafyalarda farklı ulusların tarihine yönelik tarih eğitiminde tarihi ve sanat tarihsel film ve belgesellerden faydalanılabilir.

Tarih eğitimi derslerinin en büyük sorunu, ağırlıklı teorik derslerinin öğrenciyi sıkan ve tepkisiz bırakan öğrenme biçimidir. Ders anlatımında uygulanacak yöntem, kitaplarda yer alan isim, tarih ve ayrıntıları ezbere dayalı bir yöntem olmamalıdır. Bunun aksine düşünmeye ve sorgulamaya ve olaylar arası ilişkiler kurabilmeye yönlendirilmelidir. Örneğin Osmanlı Padişahı Kanuni Sultan Süleyman'ın Irak Seferini tarihi bir sefer olarak anlatırken, mutlaka minyatürlerden faydalanmalıdır. Nitekim Matrakçı Nasuh'un sefere katılarak güzergâh boyunca dinlenmek amacıyla beklenen durakları, şehirleri minyatürlerle anlattığı Beyan-ı Menazil-i Sefer-i Irakeyn eseri incelenmelidir. Hepimizin bildiği gibi geçmiş kesin erişimimizin olmadığı insanlar ve olaylar tarafından yaratılmıştır. Dersin böyle bir materyalle desteklenerek sunulması, minyatürler sayesinde olaylar arası ilişkiler ağının kurulması, yaşanmış olayların kanıtlanabilirliğini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir.

Sanat Tarihi biliminin de özel uzmanlık alanına giren sikkeler, anlatımı yapılan dönem hakkında özellikle siyasi liderlerin isim, lakap, unvanları ve özel sembolleri hakkında birçok detayı sunar. Tarih bölümü öğrencileri eğitimleri süresince bir dönemin siyasi liderlerinin bastırdığı sikkeleri görme imkânına sahip olmalıdırlar. Tarih biliminin kaynaklarının sadece belgeler olmadığı farklı alanlardan beslenen, zengin bir tarih yazımı diline sahip olunabileceği düşünülmektedir.

Sonuç

Geçmişin anlam zenginliğini ve geçmiş gerçekliğinin anlaşılmasını tam anlamıyla karşılayan tarih kavramı, diğer sosyal bilim alanlarında olduğu gibi Sanat Tarihi disiplininden de yararlanma eğiliminde olmalıdır. Bu nedenle tarih ve sanat tarihi disiplinlerinin geçmişi yeniden inşasına dönük ortak amaçlarının olması, eğitim süresince de birbirlerine yakınlaşmalarını, aynı konuyu farklı bakış açıları ve materyallerle öğrenmelerini kolaylaştırmaya bir sebep sayılabilir. Öğrenci ne kadar çok öğretim materyalleri ile uyarılırsa o kadar çok düşünmeye ve öğrenmeye istek duyacaktır. Elbette ki üniversite gibi eğitim kurumları öğrenciye bütün doğru bilgilerin verildiği tek adres değildir. Bilgiye ulaşmanın yolunu gösteren doğru bilgiye hangi disiplinlerle çalışarak ulaşılabileceğini öğreten merkezler olmalıdır.

Tarih eğitiminde Sanat Tarihi biliminden faydalanılması öğrencilerin geçmişin görsel kültürünü öğrenmelerine yapacağı katkının yanı sıra günümüz görsel kültürün de anlamalarını sağlayacaktır. Söz konusu tarih eğitimi alan öğrencilerin geçmişin yaşanmışlıklarının kanıtları olan materyalleri görerek farklı disiplinlerden faydalanmanın önemini kavrar, tarihin somutlaştırılabileceğini öğrenir.

Sanat Tarihi disiplini eserleri çözümsel incelemesiyle birlikte, eğitim için önem taşıyan çevre, koşul ve durumların özelliklerini tekrar muhakeme etmektedir. Öğrenciye sanat tarihi disiplini ile karşılaşma alanı ve imkânı sunulduğunda geçmişe yönelik tarihin detayları daha iyi anlaşılacaktır. Görsel malzemelerin katkısıyla öğrenci geçmişi, bugünü ve geleceği anlayarak bu üç zaman dilimi arasındaki ilişkiyi zihinde kurabilecektir. Ancak bu şekilde tarih geçmişten yola çıkarak günümüze ulaşmalı ve günümüzü anlamada, yorumlamada öğrenciye yol gösterici olmalıdır.

Sonuç olarak, tarih eğitimi ve tarih öğretmeni yetiştiren üniversitelerde kullanılan müfredatlara sanat tarihi derslerinin en azından seçmeli ders grubunda yer alacak şekilde eklenmesiyle kanımızca, öğrencilerin ulusal veya bireysel kültürel kimlik oluşumunda, kendilerini doğru tanımlamalarında gerekli tarih bilinci somut verilerle kolaylaşacaktır. Bu şekilde ileride mesleklerini yapacak bu öğretmen adaylarının öğrencilerine daha anlaşılabilir ve somut verilen üzerinden bir tarih öğretimi yapabileceklerdir.

Kaynakça

Can, S. (2009), "Sanat Tarihinin Yazma ve Arşiv Kaynakları", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, S.14, 559-570.

Çoruhlu, Y. (2011), "Sanat Tarihi Metodolojisi", Tarih Nasıl Yazılır? Tarih Yazımı için Çağdaş Bir Metodoloji, (Ed: Ahmet Şimşek), İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Dilek, G. (2001), "Çağdaş Tarih Öğretimi Programlarında Temel Yaklaşımlar", Tarih Nasıl Öğretilir, Ed. Mustafa Safran, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.

Ekiz, E. (2003), Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş), Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, S. (2016), "Güzel Sanatlar Eğitiminde Sanat Tarihinin Yeri ve Önemi", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, S.5/3, s.304-307, Ankara: Gazi üniversitesi Yayınları.

Köse, M. ve Yıldız, A. (2012), "Tarih Eğitiminde Sosyal ve Kültürel Konuların Öğretimi", Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, I, 81-99.

Mülayim, S. (1989), Sanata Giriş, İstanbul: Sanat Tarihi Araştırmaları Dergisi Yayınları.

Ortaylı, İ. (2007), "Tarih Öğretimi için Yazılacak Kitaba İlişkin Sorunlar", Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Panofsky, E. (1968), Hümanist Bir Bilim Dalı Olarak Sanat Tarihi, (Ed: A. Batur ve S. Batur), İstanbul: Mimarlık Tarihi ve Rölöve Kürsüsü Çeviri Yayınları:2.

Safran, M. (2002), "Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?", GÜGEF Dergisi, 4.

Şimşek, A. (2006), İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi", Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Şimşek, A. (2011), Geçmişin Nesnesini Arayan Bilim Arkeoloji: Türkiye'de Tarih Öğretimindeki Durumu", Turkish Studies, S.6/2, 919-934.

Üniversitelerde Tarih Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımın Önemi Ve Uygulanabilirliği

Münevver Ebru ZEREN
Haliç Üniversitesi, ebruzeren@yahoo.com

Özet

Günümüzde insanlığa dair her alanda sahip olduğumuz bilgi mirası çok büyük boyutlara ulaşmakla birlikte teknolojinin gelişmesi sayesinde bu bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak bu durum aynı zamanda bütün bilim dallarında derinlemesine uzmanlığın artmasına ve Büyük Tarih gibi disiplinlerarası çalışmaların önem kazandığı yeni disiplinlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ülkemizde üniversitelerde verilen tarih eğitiminin de bu gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Tarih, doğası ve araştırma metodları gereği dil, edebiyat, arkeoloji, sanat tarihi, felsefe, paleografi, nümizmatik, arkeometri, kimya mühendisliği gibi bir çok sosyal ve fen bilimleri ile etkileşen ve disiplinlerarası çalışmalar gereken bir disiplindir. Bildirimizde tarihin etkileştiği bu ana veya yan bilim dalları hakkında farkındalık ve genel bilgi edinme konusunda Türkiye'de üniversite tarih eğitiminde nasıl değişiklikler yapılabileceği, disiplinlerarası çalışmanın üniversite ve buna destek olabilecek kurumlar tarafından nasıl teşvik edilip sürdürebileceği konusunda önde gelen yurtdışı üniversite müfredatlarından da örnekler verilerek görüşler ve öneriler sunmaya çalışacağız.

Anahtar kelimeler: tarih, eğitim, üniversite, disiplinlerarası, Türkiye

The Importance And Applicability Of Interdisciplinary Approach In History Education In Universities

Münevver Ebru ZEREN
Haliç Üniversitesi, ebruzeren@yahoo.com

Abstract

Today, although the information heritage that we have in each area about humanity reached enormous dimension, significant developments are recorded in terms of reaching and treating it due to raising technology. However, this fact led to the increased expertise in every field in science and to the emergence of new disciplines such as Big History, in which interdisciplinary works gained strong position. Consequently, the history education given in our country's universities needs to be updated and enhanced accordingly.

History is a discipline which requires interaction and co-operation with many social and physical sciences such as language, literature, archaeology, history of art, philosophy, paleography, numismatics, archaeometry, chemical engineering, due to its nature and research methods. In our paper, we will try to present our ideas and suggestions on history education in Turkish universities on what kind of changes could be performed to gain awareness, on how the interdisciplinary works could be arranged and encouraged in a sustainable way between universities and other institutions, by giving some examples of the syllabus of leading universities.

Keywords: history, education, university, interdisciplinary, Turkey

Giriş

Modern sanayi toplumlarında işbölümünün ve farklı iş dallarının tanımlanması ile birlikte 19. yüzyılın ortalarından itibaren modern üniversite anlayışı kapsamında öğretim ve ilmi araştırmalar bölümler altında toplanmıştır (Rodrigue ve Kutter, 2016, s.3). Bunun sonucunda uzmanlık alanları giderek daralmış, yeni uzmanlık alanları ortaya çıkmış ve bu uzmanlıkların her birinde ilgili disiplinin malzemeleri, araçları, süreçleri ve metodları kullanılarak derinlemesine yapılan araştırmalar sonucunda geniş bilgi birikimine ulaşılmıştır. Şüphesiz bölümler altında yürütülen bu çalışmalar evrenin ve insanlığın şimdiye kadar bilinmeyen bir çok yönünü ortaya çıkarmakta büyük katkılar sağlamıştır.

Ancak evrenin yaratılışından insanlığın günümüzdeki durumuna kadar elde edilen bu birikimin insan perspektifi açısından yorumlanıp değerlendirilmesi; bütüncül (holistik), disiplinlerarası, hatta disiplinler ötesi olarak tanımlayabileceğimiz bir bakış açısı gerektirmektedir. Tarih felsefesinin temel konularından biri olan bu sorunsal hakkında Ş. Uçar, daha 1987 yılında yazdığı bir yazısında tarihi diğer sosyal ilimlerle birlikte ele almanın öneminden, sosyal realitenin maddi ilimlerdeki gibi parçalara ayırarak, tahlil ederek incelemenin başarısızlıkla sonuçlanacağı;bu sebeple bunları terkibi (holistik) tarzda incelemek gerektiğinden bahsetmiştir (Uçar, 2012). Aslında "bilginin birleştirilmesi" konusundaki çabalar, oldukça eskiye dayanmakta olup Çin'de M.Ö. 2. bin yılda başlayan Türk kökenli Çin hanedamı Chou Sülalesi dönemi filozoflarından itibaren görülen ansiklopedi geleneği malumdur. Antik çağlardan itibaren doğu ve batı medeniyetlerinde mantık, felsefe, din, matematik, astronomi, müzik ve doğa bilimleri gibi bir çok alanda uzmanlık sahibi olmuş ve önemli hizmetler vermiş âlimler oldukça fazla sayıdadır. Bu alimler Türk düşünür ve âlimi Birûnî örneğinde olduğu gibi (Çubukçu, 1985) çoklu disiplin sahibi olmalarının yanı sıra insanlık ile ilgili her alanda temel bilgi sahibi olmaya çalışmışlardır.

Hayatı ve insanı konu alan; malzeme, bağlam ve boyut olarak da temel unsuru zaman olan tarih disiplini, bu haliyle yalnızca insan ile değil, zamanın yaratılışından bu yana ortaya çıkan her nesne ve fikir ile kolayca ilişkilendirilebilmektedir. 20. yüzyılda Annales Okulu ile yükselişe geçen ve yaygınlaşan "*insanın bütün etkinliklerini kapsayacak ve olayların anlatısından çok "yapıları" çözümlemekle uğraşacak*" (Karabağ, 2011, s. 224) ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal tarih anlayışı, tarih eğitiminde disiplinlerarası çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kültür tarihi çalışmalarında kültürü inceleyen bir çok ilmin uzmanları tarafından ortaya konan malzemeler oldukça fazla olmakla birlikte disiplinlerarası bir yaklaşım ve yöntem izlenmezse bağlantıları kurmak, bu bağlantıların olabildiğince objektif ve güvenilir olduğunu ileri sürmek ve bunlara göre akıl yürütebilmek mümkün olamamaktadır. Nitekim ülkemizde yürütülen tarih yükseköğretim programlarının tez çalışmalarında kültür tarihi konuları halen siyasi tarihe göre oldukça az sayıda ele alınmaktadır. Bütüncül tarih anlayışı altında UNESCO tarafından 1949 yılında bütün insanlığın bilim ve kültür tarihini bir araya getirecek uluslararası bir komisyon kurularak 1963 yılından itibaren "İnsanlığın Tarihi: Kültürel ve Bilimsel Gelişim" adı altında altı ciltlik bir eser hazırlanmıştır (UNESCO, 1963).

Yöntem

Bu çalışmamızda öncelikle OECD, UNESCO gibi kurumların raporlarının yanı sıra dünyanın önde gelen üniversitelerinin müfredat programlarında disiplinlerarası çalışmaların nasıl yürütüldüğünü ve tarih eğitimine nasıl uygulandığını araştırdık. Bahsedilen bu kaynaklarımız bildirimizin süresinin kısıtlı olması sebebiyle detaylı olarak aktarılmamakla birlikte kaynakçada verilmiştir. Bu araştırmalarımızın neticesinde söz konusu uygulamaların Türkiye'de mevcut kurum ve uygulamalarla nasıl bağdaştırılıp yürürlüğe konulabileceği konusunda bazı tespit ve önerilerde bulunduk. Bu şekilde genel hatlarıyla üniversitelerde tarih eğitimi başta olmak üzere bütün bölümlerde disiplinlerarası çalışmaların nasıl başlatılıp teşvik edilebileceğine temas etmeye çalıştık.

Bulgular

Genellikle beşeri ve sosyal bir problemi çözmek üzere bir ve daha ziyade birden fazla araştırmacının birden fazla bilim veya disiplinin bilgi, metod ve tecrübelerini kullanma ve bir arada değerlendirme yöntemi, çözümü oluşturmada bu disiplinlerin bütünleşme seviyesine bağlı olarak çok disiplinli (multidisciplinary), çoklu disiplinli (pluridisciplinary), disiplinlerarası (interdisciplinary) ve disiplinlerötesi (transdisciplinary) olarak tanımlanmıştır.

Disiplinlerarası yaklaşımın tarifi, temel prensipleri, uygulama yöntemleri, dünya çapında üniversite ve kurumların uygulama hakkındaki problemleri ve öneriler, vb. konular, bu alanda ilk çalışmalardan biri olarak 1970 yılında Nice'de OECD tarafından düzenlenen seminerde ele alınmıştır (Apostel vd., 1972). Bu eserde yer alan, disiplinlerarası eğitim ve araştırmaların önünü açmak için üniversite ve diğer kurumların yapılandırılması, özel programların hazırlanması, eğiticinin eğitimi gibi çözüm önerileri halen önemini ve geçerliliğini korumaktadır. Bunun ardından UNESCO'nun 1-5 Temmuz 1985 tarihleri arasında düzenlediği genel eğitimde disiplinlerarasılık üzerine düzenlenen uluslararası kolokyumda kadar böyle bir eğitim reformunun sağlanması amacıyla gerekli olan 12 anahtarlı çözüm ortaya konmuştur (UNESCO, 1986, s.90). 2009 yılında E. J.H. Spelt vd. tarafından dört bilimsel veritabanını taramak suretiyle yapılan sistematik bir değerlendirmede, üniversitelerde disiplinlerarası öğretme ve öğrenme üzerinde yapılan bilimsel araştırmaların sınırlı ve sadece araştırmaya yönelik olarak kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Spelt vd., 2009, s. 375). Bu değerlendirme sonucunda, disiplinlerarası eğitimin temel hedefi olan disiplinlerarası düşünme becerisini oluşturan potansiyel alt-beceriler ve koşullar da ele alınmıştır (Spelt vd., 2009, s. 371-372). Disiplinlerötesi problemler ise özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren karmaşıklığı artan ve yönetimi zorlaşan sosyal gelişmeler ile yeryüzü doğal kaynaklar arasındaki ilişkiler konusunda belli bir tema üzerinde, farklı akademik disiplinler, endüstri kuruluşları, yetkili kurumlar ve sivil toplum gruplarını bir araya getirerek yeni bir sistematik bakış açısı altında ve proje metodolojisiyle yürütülen takım çalışmaları ile ele alınmaktadır (Zinsstag, 2013, s.253).

Günümüzde bilim, teknoloji ve bilgi paylaşımı inanılmaz bir hızla artmakla birlikte insanlığın karşı karşıya geldiği, tüm dünyayı ve insanlığı ilgilendiren çevre sorunları, toplu göç, sağlık, dijital devrim gibi karmaşık problemler de yükselişe geçmiştir. Bu problemleri çözmek için fen ile insan ve toplum bilimlerinin birlikte çalışmaları neticesinde çevrebilim, uygulamalı etik (Utrecht University, 2016), sürdürülebilirlik çalışmaları (Indiana University, 2016), küresel sağlık ve sosyal tıp (Harvard University, 2016), iletişim tasarımı gibi yeni disiplinlerarası veya disiplinlerötesi uzmanlık dalları ortaya çıkmış; üniversitelerde lisans veya yüksek lisans/doktora düzeyinde eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Disiplinlerötesi problemler bazen de, İsviçre Bilimler Akademisi tarafından kurulan ve disiplinlerötesi araştırma ağı olan **td-net** (*Network for Transdisciplinary Approach*) örneğinde (td-net, 2016) olduğu gibi, devlet kuruluşlarının desteğiyle farklı akademik disiplinler, endüstri kuruluşları, yetkili kurumlar ve sivil toplum gruplarını bir araya getirerek yeni bir sistematik bakış açısı altında ve proje metodolojisiyle yürütülen takım çalışmaları ile çözülmeye çalışılmaktadır.

Olaylara bütüncül bakış açısı ile bakabilmenin eğitimle nasıl kazandırılabileceği konusunda, yardımımıza 1990 yılında Sydney'deki Macquaire University Tarih Bölümü profesörü David Christian'ın koyduğu adıyla "Büyük Tarih" (Spier, 2005) koşmaktadır. Büyük tarih, insanlık tarihini yaşamın, dünyanın ve evrenin tarihi bağlamında inceleyen; böylelikle insanın kim olduğu ve nereye yol aldığı sorusuna mekan ve zaman boyutlarında olabildiğince geniş bir perspektiften bakarak, üstelik farklı disiplinlerin bilgi ve metodlarından faydalanarak cevap arayan disiplinler ve uluslararası bir kavramdır. Evrenin yaratıldığı 13,7 milyar yıl öncesinden günümüze kadar insanlığı ilgilendiren başlıca kozmolojik, jeolojik, biyolojik ve kültür değişimleri, teknolojik buluşlar, siyasi yapılar ve hatta çevrebilim gibi birçok farklı konular arasında bağlantı kurmak suretiyle insanın yeryüzü macerasını makro boyutta öğrenmek ve anlamlandırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Christian, dünya tarihine ilişkin zaman ve mekan ölçeğini evren düzeyine çıkarma ve bu konuda söz sahibi diğer

disiplinlerle bağlantı kurarak onların metotlarından haberdar olmanın; tarihçinin olaylara bakışı, onları yorumlayabilmesi ve geleceği öngörmek adına kazanç sağlayacağını ileri sürmüştür. Örneğin dünya nüfusunun M.Ö. 400 yılından 2000 yılına kadar olan büyüme hızını gösteren grafiği inceleyen bir biyolog bunun bir enfeksiyon neticesinde vücuttaki mikrobun popülasyon grafiğine benzediğini belirtmiş; D. Rindos isimli arkeolog da tarımın başlangıcının izini sürerken bu olayın aslında doğada arının çiçeklerden bal yapması örneğinde olduğu gibi iki canlı türü arasındaki simbiyotik ilişki olarak mevcut olduğunu ileri sürmüştür (Christian, 1991, s. 230-233).

Birçok ülkede yürütülen Büyük Tarih dersleri, araştırmaları ve akademik toplantıları 2010 yılında kurulan *Uluslararası Büyük Tarih Derneği* (*IBHA -International Big History Association*) tarafından yürütülmektedir. Bu alanda adı geçen başlıca akademisyenler D. Christian, F. Spier, W. Alvarez, E. Chaisson, B. Rodrigue, C. Benjamin, J. Mears, C. Brown, A. Nazaretyan'dır. 1989 yılından itibaren ilk olarak David Christian tarafından üniversitelerde "Büyük Tarih" ile ilgili dersler verilmeye başlanmış; ideal şekliyle farklı bilim temalarını ele alan derslerin o alanın uzman ları tarafından verilmesi tercih edilmiştir. 2009 yılında B. Rodrigue ve D. Stasko tarafından yapılan bir araştırmada ortaya konulduğu üzere; dünyada 7 ülkede 28 profesör (veya profesör ekibi) tarafından 32 üniversite ve diğer kurumlarda "evrensel evrim, megatarih, evrensel tarih, global tarih" olarak da adlandırılan Büyük Tarih dersleri verilmektedir (Rodrigue ve Stasko, 2009). Christian'ın ilham verdiği ve Bill Gates tarafından desteklenen "Büyük Tarih Projesi" (Big History Project, 2016) de başta lise seviyesi olmak üzere, bu konuda kendini geliştirmeye açık herkesin internet üzerinden alabileceği eğitim modülleri hazırlayan, sunan ve sonuçları değerlendiren bir girişim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öneriler

1960'lı yıllardan beri ilkokuldan itibaren her öğretim seviyesinde disiplinlerarası eğitimin nasıl verebileceğine ilişkin UNESCO, OECD gibi kurumların desteği ile düzenlenen konferanslar, kitap serileri ve eğitimcilerin yazdığı akademik kitap ve makalelerde bir çok öneri ve tespitler bulunmaktadır. Bunlar ve yukarıda bahsettiğimiz yurtdışı uygulama örneklerinden yola çıkarak ülkemizde üniversitelerde tarih eğitimi konusunda disiplinlerarası çalışmaları teşvik etmek ve yaygınlaştırmak için ne gibi uygulamaların yapılabileceği hakkında düşünce ve önerilerimiz aşağıda listelenm

1. Farklı Disiplinlerden Ders Alma Uygulamalarını Arttırmak ve Yaygınlaştırmak

Günümüzde üniversitelerimizin bir çoğunda beşeri ve sosyal ilimlerin farklı disiplinlerine ilişkin seçmeli dersler verilmektedir. Ancak alınan ders saatleri oldukça kısıtlı olduğu gibi öğrencinin oldukça geç karşılaştığı ve kabaca tanıyabildiği bu ilgi alanlarını, meslek edineceği ana uzmanlık dalları ile ilgili bile olsa etkin bir şekilde kullanması ve edindiği mesleki bilgilerle sentezlemesi mümkün olmamaktadır. Aynı şekilde Çift Anadal Programı (ÇAP) uygulamasında bile öğrenci iki anadalda uzmanlık sahibi olmakla birlikte bu dalların bilgi ve metodlarının bir arada nasıl kullanılabileceğini ele alan çapraz derslerin olmaması ve disiplinlerarası uygulamaların yapılmamış olması sebebiyle çok disiplinli altyapısına rağmen disiplinlerarası bir çalışma yürütme becerisi edinememektedir. 2010 yılından itibaren özellikle Amerikan üniversitelerinde çift ana dal yerine ana dala ek olarak başta yabancı diller olmak üzere çoğu disiplinlerarası eğitim vermeyi hedefleyen eğitim modülleri (co-major veya concentration) verilmektedir.

Ayrıca yurtdışı üniversitelerin birçoğunda lisans eğitim programlarında okuyan öğrencilere belirli bir kredi almak koşuluyla ana dal eğitimine ek olarak ikinci dal veya "yan dal onur programı" derecesi sağlayan disiplinlerarası dersler veren Disiplinlerarası Çalışma Enstitüleri bulunmaktadır. Amsterdam Üniversitesi örneğinde olduğu gibi bu enstitülerde verilen disiplinlerarası ders kataloğundan başka üniversite öğrencileri (misafir öğrenciler) veya konuya ilgi duyan "sözleşmeli öğrenciler" dersler seçip alabilmektedirler (Amsterdam University, 2016). Bunun dışında bazı üniversitelerde Amsterdam Üniversitesi'nde olduğu gibi "Disiplinlerarası Sosyal Bilimler" veya benzer lisans programları da

mevcuttur. Miami Üniversitesi Çevre ve Sürdürülebilirlik Enstitüsü'nde (Institute for the Environment & Sustainability) mevcut "Enerji yardımcı-ana dal (Energy co-major) örneğinde olduğu gibi ana dala (major) ek olarak yardımcı bir programa dahil olup disiplinlerarası bir eğitim alabilmektedirler (Miami University, 2016).

Ayrıca günümüzün *lingua franca*'sı durumundaki İngilizce dil becerisi kazanmak, gerek öğretmen, gerek akademisyen olmayı planlayan tarih lisans öğrencileri için en geç üniversite eğitimi sırasında halletmesi gereken önemli bir meseledir.

Ülkemizde bazı üniversiteler tarafından uygulanan ilk sene ortak ders programı ve üniversitelerin belli konularda ihtisaslaşması tasarıları gibi gelişmeler, Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılabilecek düzenlemelerle yeni disiplinlerarası lisans programlarının oluşturulması, üniversiteler, enstitüler ve araştırma merkezleri gibi kurumlar arası eğitim imkanı sağlanması doğrultusunda umut veren girişimlerdir. Aynı şekilde Erasmus, Mevlana ve benzeri öğrenci değişim programlarında disiplinlerarası sosyal, fen veya uygulamalı bilimler eğitimi sağlayan üniversite bölümlerinin dahil edilip öncelikle tercih edilmesi de düşünülebilir.

2. Disiplinlerarası tarih eğitimi için bütünleşik müfredat hazırlamak ve bilgi transferini sağlamak

Üniversitelerde disiplinlerarası eğitim için gerekli olan en önemli unsur, J. Beans, H. H. Jacobs gibi uzmanlar tarafından ele alındığı üzere; disiplinlerarası takım yaklaşımı ile hazırlanacak ve izlenecek bütünleşik bir müfredatın hazırlanmasıdır. Bu programda genellikle ortak bir tema üzerinde farklı disiplinlerin kendi bilgi ve metodlarıyla ele alacakları farklı içerikleri işlemeleri beklenir. Müfredatın hazırlanması kadar bu müfredatın sınıf içi uygulanmasında öğrencileri disiplinlerarası düşünmeye hazırlama konusunda söz konusu problemin nasıl modelleneceği ve farklı disiplinler açısından nasıl analiz edilerek problemin yeni ve bütünleşik bir yapıya kavuşturulacağı önemlidir.

Bu alanda uygulanan diğer bir yöntem "birbiriyle bağlantılı derslerin" müfredatta yer almasıdır. Seçilen bir temanın müfredatta yer alan bir çok derste farklı bilgiler, metodlar ve perspektifler ile işlenmesi öğrencinin beyninde farklı öğrenme merkezlerini harekete geçirmek suretiyle olaylar arasında bağlantı kurabilme, sorgulama, soru sorma ve akıl yürütme becerilerini geliştirecektir. Harvard Grade School of Education'da Interdisciplinary Studies Project kapsamındaki Project Zero yürütücülerinden S. Nikitina, San Francisco State University'de C. Shapiro ve K. Nutting tarafından verilen NEXA adlı dersi incelemiş; bu derste tarihin bir bağlam olarak kullanılarak, atom bombasının bilimsel gelişiminin Nazi Almanyası, Alman ve Yahudi bilim adamlarının sürülmesi ile ilgili tarihi olaylarla ilişkilendirildiğine dikkat çekmiştir (Nikitina, 2002, s. 4-6). Böylelikle öğrencilerin atom bombasının sadece bilim ve mühendislik ürünü değil, aynı zamanda tarihin, kültürün, siyasi liderliğin ve ahlaki-ahlaki olmayan seçimlerin ürünü olduğunu sezmeleri amaçlanmaktadır (Nikitina, 2002, s. 10-11).

Öğretim üyelerinin özellikle yurtdışı öğretim kurumlarında disiplinlerarası müfredatlarının hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilme aşamalarının her birinde yer almaları ve saha araştırması yapmak suretiyle böyle bir müfredatı hazırlayacak ve yürütecek beceriler kazanması sağlanmalıdır.

3. Lisans Eğitiminden İtibaren Disiplinlerarası Proje Geliştirme İmkanı Sağlamak

Üniversitelerimizin tarih bölümlerinde okuyan öğrencilerinin lisans eğitiminin ilk yılından itibaren arkeolojik kazı alanları, müzeler ve arşivlerde staj yapması, öğrencinin tarihe yardımcı disiplinlerin çalışma alanlarını ve metodlarını tecrübe ederek tanıması ve disiplinlerarası proje geliştirmeye adım atması için oldukça faydalı olabilir. Ayrıca erken bir dönemde farklı disiplinlerle tanışmak ve bunlardan hangisine ilgi duyduğunu analiz etmek, öğrencinin ikinci bir lisans programını çift ana dal veya yan dal programı olarak bitirmesi açısından önemlidir.

Bunun dışında üniversitelerin Bilimsel Araştırma Proje (BAP) birimleri lisans öğrencileri için disiplinlerarası proje geliştirme imkanları sunabilir. Hatta bu projeler ikinci üniversite programlarını da kapsamak suretiyle başka bir disiplin ve meslek tecrübesi olan öğrencilerin yaratıcı proje önerileri getirmesini teşvik edebilirler. Lisans bitirme tezlerinin disiplinlerarası bir konuda ikinci bir tez danışmanı eşliğinde ve BAP teşviği ile hazırlanması da yaratıcı ve disiplinlerarası araştırmalara hazırlayan tez konuları gündeme getirebilir.

Ülkemizdeki üniversitelerin birçoğunda disiplinlerarası projelerin yürütülebileceği araştırma merkezleri bulunmakla birlikte bunlar yapı ve işleyiş açısından yurtdışı üniversitelerdekine göre oldukça farklılık göstermektedir. Yurtdışında ortaya konan somut bir problem etrafında üniversitedeki akademik bilgi birikimi ile sektör ve sanayi kuruluşlarının iş tecrübesini bir araya getiren bu merkezler, hem uygulamalı çözümler sunarak farklı alanlarda ülkenin kalkınmasına hizmet vermekte, hem de üniversitelere sağladıkları maddi katkı ile eğitimin ve akademik araştırmaların daha geniş ölçekli ve kaliteli yürütülmesini sağlamaktadırlar. Örneğin Kanada'da sadece 1980- 2003 yılları arasında sadece sosyal bilimler alanında başlıca işletme (35), ekonomi (32), eğitim (29), psikoloji (28), siyasal bilgiler (22), sosyoloji ve antropoloji (22) ve bölgesel araştırmalar (21) olmak üzere 295 araştırma merkezi kurulmuştur (Almeida, 2007, s. 120). Dolayısıyla ülkemizde araştırma merkezlerinin daha dışa dönük, faal ve çok disiplinli takımlara sahip bir yapıya bürünmesi disiplinlerarası üniversite eğitimini destekleyecek; tarih bölümü öğrencileri ile mezunlarına da staj, proje ve iş imkanları sağlayacaktır.

4. Öğretmen ve Akademisyen Seçim Kriterlerinde Farklı Disiplin Tecrübelerinin Değerlendirilmesi

Tarih öğretmenliği ve akademisyenliği sınavlarında disiplinlerarası eğitim almış adayların tercih edilmesi amacıyla KPSS veya YDS sınav puanı dışında, tarih mezununun farklı disiplinlerden aldığı dersler, yürüttüğü disiplinlerarası projeler, sertifikalar, dil becerisi değerlendirmeye alınabilir. Yüksek lisans ve doktora kabul sınavlarında mevcut kriterlerin yanı sıra adayın bildiği her dil, ÇAP, aldığı farklı disiplinlere ait sertifikalar ve yapılan projeler için ek puan sistemi getirilebilir. Böylelikle disiplinlerarası düşünme becerisini kazanmış öğretim elemanı adaylarını seçmek mümkün olacaktır.

Sonuç

Tarih eğitimi alanında bütüncül anlayış doğrultusunda disiplinlerarası olarak düzenlenen lisans ve lisansüstü dersleri, dünyada 1990'lı yıllardan itibaren başlamış ve halen yurtdışında ileri gelen üniversitelerin müfredatları içinde aktif olarak verilmektedir. Üniversiteler açısından müfredatın hazırlanması; dersi verecek farklı disiplinler konusunda uzman ve disiplinlerarası çalışmalarda bulunmuş eğitmen kadrosunun temininde aşılması gereken zorluklar olmakla birlikte ülkemizde benzer uygulamaları hayata geçirmek mümkün gözükmektedir. Örneğin, disiplinlerarası eğitimi başlatmak ve yaygınlaştırmak amacıyla ilgi çekici bir konu olan Büyük Tarih dersi, mevcut uygulama örnekleri üniversitelerimizin Fen Edebiyat Fakülteleri öğretim üyeleri tarafından gözden geçirilerek sadece tarih değil, tüm lisans programlarına temel bir ders olarak sunulacak niteliktedir. Bildirimizde tarih alanının yanı sıra tüm lisans ve lisansüstü programlarda öğretim gören öğrencilerin faydalanabileceği somut öneriler verilmeye çalıştık. Bu önerilerin her birinin, üniversiteler arası ve üniversitelerin çalıştığı diğer kurumlarla birlikte düzenlenecek çalıştaylar aracılığıyla derinlemesine çalışılıp uygulanabilirliğinin ortaya konulması gerekmektedir.

Kaynakça

Almeida. M. (2007). Comment se rendre utile: Les centres de recherche universitaires en sciences sociales au Canada. *Scientia Canadensis: Canadian Journal of the History of Science, Technology and Medicine*, *30*(2). ss. 97-122.

Amsterdam University. (2016). Erişim tarihi: 23.08.2016. http://iis.uva.nl/en .

Apostel, L. vd. (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Washington, DC: OECD.

Big History Project (2016). Erişim tarihi: 23.08.2016. https://school.bighistoryproject.com/bhplive

Christian, D. (1991). The Case for "Big History". *Journal of World History*. *2*(2). ss. 223-238.

Çubukçu, İ. A. (1985). Bîrûnî. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *27*. ss. 89-95. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Harvard University.(2016). Erişim tarihi: 23.08.2016. http://ghsm.hms.harvard.edu/about-us/history-of-the-department.

Indiana University. 2016. Erişim tarihi: 23.08.2016. http://www.iup.edu/sustainability-studies/.

Karabağ, G. (2011). Disiplinlerarası Tarih Çalışması. Ed. A. Şimşek. *Tarih Nasıl Yazılır? Tarihyazımı için çağdaş Bir Metodoloji (2. baskı).* ss. 223-257. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Miami University. (2016). Erişim tarihi: 23.08.2016. http://miamioh.edu/cas/academics/programs/ies/ .

Nikitina, S. (2002). "Three Strategies for Interdisciplinary Teaching: Contextualizing, Conceptualizing, Problem-Solving". Erişim tarihi: 15.08.2016. http://www.interdisciplinarystudiespz.org/pdf/Nikitina_Strategies_2002.pdf .

Rodrigue, B., ve Kutter, G. S. (2016). *Big history – "The study of all existence"*. Erişim tarihi: 15.08.2016. http://bighistorycenter.com/wp-content/uploads/2016/02/BigHistory-TheStudyofAllExistence.pdf.

Rodrigue, B., Stasko, D. (2009). A Big History Directory, 2009: An Introduction. *World History Connected.* 6 (3). Erişim tarihi: 17.08.2016. http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/6.3/rodrigue.html

Spelt, E.J.H. vd. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, S. 21. ss. 365-378.

Spier. F. (2005). The Small History of the Big History Course at the University of Amsterdam. *World History Connected*. *2* (2). Erişim tarihi: 17.08.2016. http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/2.2/spier.html#_edn

td-net. (2016). Erişim tarihi: 17.08.2016. http://www.akademien-schweiz.ch/en/index/Portrait/Kommissionen-AG/td-net.html

Uçar.Ş. (2012). *Tarih Felsefesi Yazıları (4. Baskı).* İstanbul: Şule Yayınları.

UNESCO. (1963). *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*. Ed. International Commission for a History of the Scientific and Cultural Development of Mankind. 6 cilt. New York: Harper & Row.

UNESCO. (1986). *L'interdisciplinité dans l'enseignement général.* Erişim tarihi: 17.08.2016. http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf.

Utrecht University. (2016). Erişim tarihi: 23.08.2016. http://www.uu.nl/masters/en/applied-ethics

Zinsstag. J. vd. (2013) Best Practice in Transdisciplinary Research – Swiss *td-award* Winners 2013. *GAIA*. *23*(3). ss. 253-255.

Eğitsel Bilgisayar Oyunları İle Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine Etkisi

Gülin KARABAĞ
Gazi Üniversitesi, gulinkarabag@gmail.com

Okan AYDOĞAN
MEB, okanaydogan@gmail.com

Özet

Tarih okul dışı alanlarda (bilgisayar oyunları, dizi ve filmler, dergiler, romanlar vb.) öğrencilerin ilgisini çeken bir disiplin alanı iken, okulda öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri tarih dersinin ağırlıklı olarak düz anlatım yöntemi ile işlenmeye devam edilmesidir. Bu durum tarih dersinin öğrenciler nazarında sıkıcı ve ezbere dayanan bir ders olarak kabul görmesine neden olmaktadır. Bu olumsuz durum aktif öğrenme yöntemleri ile aşılabilir. Tarih dersinde kullanılabilecek aktif öğrenme yöntemlerinden biri oyundur.

Bu araştırmada, tarih dersinde eğitsel bilgisayar oyun destekli tarih öğretim ile düz anlatım yöntemi arasındaki farkı belirleyerek, eğitsel bilgisayar oyun destekli öğretim yöntemiyle tarih öğretiminin öğrencilerin erişi düzeyine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma 11. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi "Milli Mücadele Hazırlık Dönemi" ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada araştırmacıların tasarladığı Milli Mücadele hazırlık dönemini konu alan "Atayolu" isimli eğitsel bilgisayar oyunu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun iline bağlı Ayvacık Anadolu Lisesi 11/A ve 11/B sınıflarında öğrenim gören toplam 47 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış, "Ön test- Son test Kontrol Gruplu Model" uygulanmıştır. Öğretim süreci boyunca belirlenen ünite kontrol grubunda düz anlatım yöntemiyle, deney grubunda ise eğitsel bilgisayar oyunu kullanılarak işlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde deney grubunda eğitsel bilgisayar oyunu ile kazanılan bilgilerin kontrol grubunda düz anlatım yöntemiyle kazanılan bilgilere göre erişi düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

Anahtar kelimeler: tarih öğretimi – geleneksel yöntem – eğitsel bilgisayar oyunu

The Effect Of History Teaching Supported By Educational Computer Games On Student's Success In Education

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of history teaching supported by educational computer games on student's success in history education in comparison with the traditional history teaching techniques. This study is limited with unit of "Preparatory Period of National Struggle" , in 11th grade students. In this study is used "Atayolu" that is designed as an educational computer game, by resarches. The research group of this study consists of students who studying in classes 11-A and 11-B of an Anatolian High School of Samsun. In this research , Quasi-Experimental method which was practised by pre-test, post-test was used and it was studied on two different students groups. According to the findings obtained, there is a significant difference between the points of success of the group which is tested by educational computer games and the group which is tested by traditional teaching

Keywords: History Teaching – Traditional Method - Game Method

Giriş

Tosh (2008) tarihi "kolektif bir bellek olan tarih, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamı" olarak tanımlar. Tarih öğretimi ise, bu deneyimleri formal eğitim kurumları aracılığı ile öğrencide davranış haline getirmeyi hedeflemektedir (Demircioğlu, 2010, s.10).

Tarih dersi doğası itibari ile diğer bilimlerden farklıdır. Deney ve gözlem ile ortaya koyulabilecek somut unsurları içinde barındırmaz, genel olarak soyut bilgi ve kavramların öğrenciye kazandırılması esasına dayanır. Soyut kavramların öğrenciye kavratılması, siyasi ve yahut sosyal gelişmeler hakkında öğrencilerin değerlendirme ve yorum yapması oldukça zordur (Bal, 2010, s. 373). Bu durum öğretmenin işini zorlaştırmaktadır.

Tarih öğretmeninin malzemesi geçmiş değil, geçmişe ait bilgilerdir. Tarih öğretmeni geçmişe ait bu soyut bilgi birikimlerini öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır (Yıldız, 2003, s.185). Safran'a (2010) göre eğitim sistemimizde en problemli alanlardan biri tarih öğretimidir. Bu problemin temel nedenlerinden birini uygulanan yöntem ve tekniklerin işlevsizliği oluşturur. Her ne kadar 2007 yılından itibaren yeni tarih öğretimi anlayışı ile aktif öğretim metotları okullarda uygulanmaya başlamış olsa da, gelenekçi anlayış ile yetişmiş birçok tarih öğretmeni eski alışkanların kurtulamayıp tarih dersini gelenekçi klasik yöntemlerle sunmaya devam etmektedir (Kırpık, 2009, s. 74). Bu geleneksel anlayış daha çok tarihe dair temel bilgilerin ya da kavramların anlatım ya da soru cevap yöntemi ile tek taraflı olarak öğretmenler tarafından öğrencilere sunulmasına dayanmaktadır (Ocak ve Demirdelen, 2009, s. 126-127). Yaygın olarak kullanılan ders kitabı ve öğretmene bağımlı bu yöntem ezber odaklı bir öğretim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Yıldız'a (2003) göre, tarih öğretiminin en temel problemi öğrencilerin ezber odaklı bir öğretim karşı karşıya kalmasıdır. Squire (2004) tarihsel tartışmaların ışığı altında tarihi isimlerin, tarihlerin ve olayların, otoriteler tarafından ezberden okunmasının anlamsızlığına değinmiş, bunu yetkililer tarafından kurulmuş metot ve uygulamaların başarısızlığı olarak görmüştür. Tarih okul dışı alanlarda (bilgisayar oyunları, dizi ve filmler, dergiler, romanlar vb.) öğrencilerin ilgisini çeken bir disiplin alanı iken, okulda öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülmektedir.

Bal (2010), Türkiye'de tarih öğretiminin sorunlarına ve çözüm yollarına dair öğretmen adayı ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırdığı araştırmasında, tarih öğretmeni adaylarının, tarih derslerinin sıkıcı bir ders olarak görüldüğü ve bu nedenle de öğrencilerin tarih derslerine ilgisiz davrandığı şekline düşündüğünü tespit etmiştir. Bal'ın (2010) araştırmasına göre tarih öğretmeni adaylarına göre temel problem tarih öğretiminde kullanılan mevcut yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adayları çözüm olarak ise tarih dersini ilgi çekici hale getirebilecek, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri önermektedir. Ata (2007) aday ve tecrübeli tarih öğretmenlerinin tarih dersine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilere yönelik bakış açılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin çoğu öğrencilerin tarih dersine ilgisizliğinin temel nedenlerinden birini kullanılan yöntem ve teknikleri olarak göstermiştir. Öğretmen aday ve tecrübeli tarih öğretmenleri Bal'ın (2010) araştırmasına paralel bir şekilde öğrencilerin ilgilerini çekecek öğretim teknikleri kullanılmasını önermişlerdir. Aktekin ve Pata (2013)'ya göre de konuların öğrencilere sevdirecek eğlenceli bir şekilde ele alınması tarih dersine olan ilgiyi artıracaktır. Akdemir (2006) zümre öğretmen tutanaklarında yer alan konuları incelediği çalışmada öğretmenlerin tarih dersinin öğrencilere sevdirilerek, tarihte dersinden istenilen eğitsel başarının artırılabileceği görüşünde olduklarını tespit etmiştir. Tarih dersini öğrencilere sevdirmenin yolu ise öğretim sürecine öğrencilerin etkin olarak katıldığı aktif öğrenme yöntemlerinin derslerde kullanılmasından geçmektedir. Zira çağdaş toplumlar son dönemde aktif öğretim yöntemlerinin farkına vararak örgün eğitim kurumlarında kullanmaya başlamışlardır. Artık öğrenci kendine sunulan bilgileri depolayan pasif alıcı değil, tarihsel düşünebilen, araştırma yapabilen hatta yazabilen kişidir. Son yıllarda dünyada bu değişimi Türkiye'deki eğitimciler de dikkate almalı

ve aktif öğrenme yöntemleri ile zenginleştirdikleri tarih öğretimini zevkli ve ilgi çekici hale getirmelidir (Yıldız, 2003, s. 185-187). Aktif öğrenme yöntemleri ile oluşturulan nitelikli öğrenme ortamları tarih dersini sıkıcılıktan kurtarıp eğlenceli hale getirecektir. Bu bir yandan tarih dersine karşı olumsuz ön kabulleri ortadan kaldırırken diğer yandan da eğitsel başarıyı artıracaktır (Kırpık, 2009, s. 68). Nitekim yeni ortaöğretim tarih programı da bilgiyi aktarmayı ön plana alan tekdüze öğretim anlayışı yerine öğrencileri merkeze alan ve öğrencilerin bilgi, tutum ya da becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim anlayışını öngörmektedir (Demircioğlu, 2010, s.1).

Tarih eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme yöntemlerinden biri de oyundur. Oyun; fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belirli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Akandere, 2003, s.1). Bilen (1983) oyunu "bireylerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ile beceriyi geliştirici etkinliklerdir" diye tanımlarken Mangır ve Aktas (1993, s.14) oyunu çocuğun dil, motor, sosyal, duygusal ve zihin becerilerini geliştirmesine yardımcı olan en önemli imkânlardan biri olarak nitelendirmektedir. Oyun çocuğa keşfetme, yeni beceriler geliştirme, araştırma gözlem yapma ve başarısızlık endişesi taşımadan yeni ve değişik rollere bürünme fırsatını sağlar. Onlara göre oyunda çocuklar paylaşma, yardımlaşma, çevre ile olumlu ilişkiler kurma, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme ve sorumluluk alma gibi temel toplumsal kuralları da öğrenirler.

Oyunların çocuklar üzerindeki etkisinin daha büyük yaştakilere göre daha fazla olduğu savunulsa da oyunların yaşla sınırlandırılamayacağı da bir gerçektir. Eğlencenin derecesi oyunun uygunluğuna ve oyuncunun rolüne bağlıdır. Ergenlikteki öğrencilerin farkındalık düzeyi daha yüksektir, bundan ötürü ergenler oyun oynamaya daha isteklidirler. (Wright, 1985, s.2). Bu nedenle ortaöğretim düzeyinde de bir öğrenme yöntemi olarak oyunlardan yararlanılabilir. Böylece, özellikle tarih gibi sözel derslerde öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları sağlanabilir. Oyun yöntemi öğrencilerin farkındalık düzeyini artırarak, tarih dersindeki sıkıcılığı giderecek bir araç olarak kullanılabilir (Zin, Jaafar ve Yue , 2009, s. 324). Nitekim Karabağ ve Aydoğan (2014) yaptıkları araştırmada eğitsel oyunların tarih derslerini olumlu etkilediği sonucuna varmıştır.

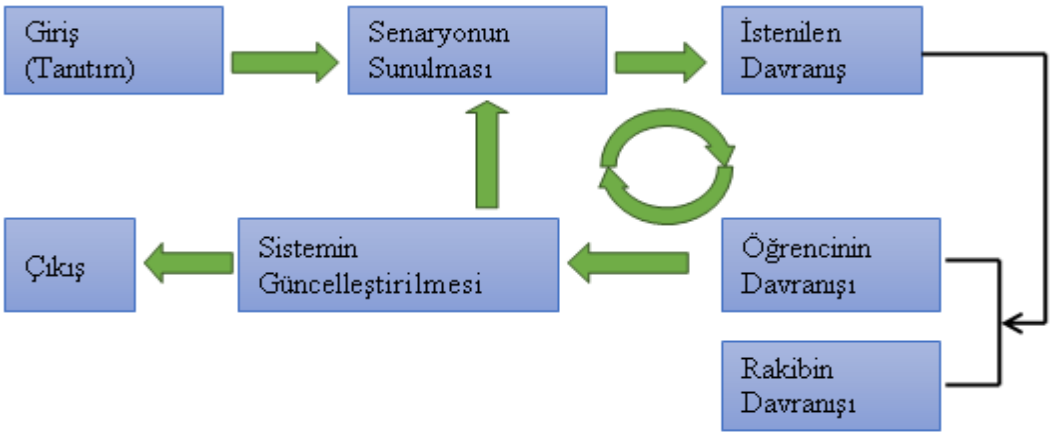
Oyunlar yapılış veya kullanılış amacına göre, hitap ettiği beceri veya zekâ alanına göre, hangi derste kullanıldığına, kullanılan malzemelere göre, oynanış biçimine göre, oyuncu sayısına göre, oynandığı yere veya ortama göre, ortaya çıkış zamanına göre, oynanan yaş grubuna ve benzeri birçok ölçüte göre gruplandırılabilir. Genel olarak oyunlar müziksel – ritmik oyunlar, fiziksel oyunlar, zekâ – mantık oyunları, sportif oyunları, bilgisayar oyunları, geleneksel çocuk oyunları, kart oyunları, yap – boz oyunları, şans – çekiliş oyunları ve taklit oyunlar şeklinde sınıflandırılabilir (Tural, 2005, s.82-85).

Günümüzde bu oyun türlerinden en çok ilgi görenlerinden biri bilgisayar oyunlarıdır. Bir eğlence aracı olarak bilgisayar oyunları her yaştan insanın ilgisini çekmekte ve sinema, televizyon gibi ortamlara göre daha fazla tercih edilir hale gelmektedir (Korkusuz ve Karamete, 2013, s.78).

Yapılan araştırmalara göre (İnal ve Çağıltay, 2006; Durdu, Tüfekçi ve Çağıltay, 2005), öğrencilerin %80-%85'inin haftada en az bir gün bilgisayar oyunu oynamaktadır. Ancak öğrencilerin oynadığı bu bilgisayar oyunları eğitim amaçlı olmayıp daha çok ticari amaçlı yapılmış oyunlardır. Bu oyunlarda öğretimden ziyade eğlence faktörü ön plandadır. Bu durum eğitimcileri harekete geçirmiş, eğitim amaçlı bilgisayar oyunlarının geliştirilip uygulanmasına zemin hazırlamıştır. Nitekim yapılan araştırmalar (Öztürk, 2009; Can, 2003; Tüzün, 2007; Su, 2008; Yağız, 2007) Bilgisayar oyunlarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olumlu katkılar yaptığını ortaya koymuştur. Öztürk, Ünal ve Gürel (2009)'a göre bilgisayar oyunları içinde öğrencilere gerçek dünyada yaşama imkânı olmayan durumlar ile karşılaşır ve sanal anlamda aktif olarak bu durumların içinde yer alabilirler. Farklı rollere bürünüp, farklı bakış açıları geliştirebilirler. İyi ve doğru tasarlanmış bilgisayar oyunlarının olay ve

kavramları somutlaştırma, beceri ve tutum kazandırma özelliği oldukça yüksektir. Zira oyun içinde doğal olarak oluşan öğrenme sürecinde öğrenci somut unsurlarla karşı karşıya kalarak çeşitli beceri ve tutumları işe koşmak zorundadır. Bunun yanında bilgisayar oyunları öğrencilerin ilgisini çekip motivasyonlarını artırmaktadır (Squire, 2004). Bu katkıları dikkate alan birçok ülke bilgisayar oyunları ile eğitim olanaklarını birleştirmiştir. (Zin ve diğerleri, 2009, s.322-323).

Eğitsel bilgisayar oyunlarının merkezinde eğlence ve ticari amaçlardan öte öğrencilere bir bilgiyi öğretmen, bir durumu kavratma, ya da bir kazanımı kazandırma amacı vardır. Bu durum eğitsel oyunların yapısını ve tasarım sürecini doğrudan etkilemiştir. İpek'e (2001) göre bir eğitsel oyun aşağıdaki gibi olmalıdır.



Şekil *1*: *Eğitsel Oyun Yazılımlarının Genel Yapısı (İpek, 2001).*

Bu eğitsel oyun yapısında oyuncu oyuna başladığında, ilk olarak oyunun tanıtımı ile karşılaşır. Oyuncu burada oyunun oynanışı hakkında genel bilgilere sahip olur. Bir sonraki aşamada oyuncuya oyunu oluşturan senaryo sunulur. Böylece oyuncu oyunun hikâyesini ve amacını öğrenir. Oyuncu, hem oyundaki öğelerle hem de oyun içinde rakipleriyle etkileşimde bulunarak geri bildirimler alır. Oyunun her basamağında oyuncunun yaptığı işlemler listelenerek oyuncuya durumu hakkında bilgi verilir. (Korkusuz ve Karamete, 2013, s.89).

Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici yönü, tarih öğretimini ezbercilikten ve sıkıcı bir anlayıştan kurtarmak için önemli bir fırsat sunmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.4). Bilgi iletişim teknolojisinin tarih eğitimine getirdiği etki ve değişimi ele aldığı dört başlıktan biri bilgisayar oyunları ile tarih öğretimidir.

Bilgisayar Teknolojisinin Eğitime Getirdiği Etki ve Değişimler

1 Bilgisayar destekli materyal üretme, geliştirme ve kullanma

2 Web eksenli tarih öğretimi

3 Bilgisayar ile desteklenmiş birincil kaynaklara dayanan tarih öğretimi

4 Oyun tabanlı tarih öğretimi (Bilgisayar oyunları ile Tarih öğretimi)

Tablo 1: Bilgisayar Teknolojisinin Eğitime etkileri

Öztürk ve diğerleri (2009) tarih eğitimi ile ilişkilendirdikleri bilgisayar oyunlarını iki farklı gruba ayırmışlardır. Bunlardan ilki herkese hitap eden ve tarihi bir tema etrafında gerçekleşen oyunlardır. Bu oyunlar tamamı ile ticari maksatlı olarak üretilmiştir. Dünya genelinde çok büyük bir kullanıcı kitlesi tarafından oynanan "Mount and Blade", "Age of Empires", "Call of Duty" ya da Civilization III bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir. Öztürk ve diğerlerinin (2009) belirttiği ikinci grup ise çocuk veyahut gençlere tarih öğretmek amacı ile hazırlanmış eğitsel bilgisayar oyunlarıdır. Bu oyunlar genel itibari ile ders kazanımları ile ilişkilidir. Sınırlı sayıda bir oyuncu kitlesi tarafından kabul gören bu tür oyunlar genellikle resmi kurumlar tarafından yazılıp, ücretsiz olarak kullanıcılara sunulmaktadır. *http://www.schoolhistory.co.uk* web sitesinde bulunan *Penalty Shoot Out* isimli oyun bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu oyunda, penaltı atışları ile tarih ilişkilendirilmiştir. Seçtiği tarihi bir konu hakkındaki soruyu doğru cevaplayan öğrenci penaltı atma hakkı kazanmaktadır. Bu tür eğitsel oyunlara BBC'nin web sitesinde (*http://www.bbc.co.uk/history*) yer alan tamamen tarihi bir konu üzerine bina edilmiş oyunlar da örnek olarak gösterilebilir. Bu sitede yer alan oyunları oynayan öğrenci örneğin Waterloo Savaşı'nda kullanılan taktikleri ya da savaş sürecindeki gelişmeleri oyun aracılığı öğrenebilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.13-14).

Zin ve diğerleri (2009) tarih eğitimi ile ilişkilendirilmiş eğitsel bilgisayar oyunlarını, zaman ve mekân faktörünü dikkate alarak dörde ayırmıştır:

1) Eş zamanlı & Merkez oyunlar: tarih eğitiminde kullanmaya en uygun oyun şeklidir. Sınıftaki bütün öğrenciler aynı anda sınıfta birlikte aynı oyunu oynar. Öğrenciler yüz yüze ve iletişim halindedir. Bu tür oyunlarda süreklilik ve hız oldukça önemlidir.
2) Eş zamanlı & Dağınık oyunlar: farklı mekânlarda bulunan öğrencilerin aynı anda oynadıkları oyunlardır.
3) Eş zamansız & Merkez oyunlar: Farklı zamanlarda aynı mekân kullanılarak oynanan oyunlardır.
4) Eş zamansız & Dağınık oyunlar: oyuncuların farklı zamanlarda ve farklı mekânlarda oynadıkları oyunlardır (Zin ve diğerleri, 2009, s.327).

Bu araştırmada Eğitsel bilgisayar oyunlarından , "eş zamanlı & merkez oyunlar" kullanılacaktır.

Gerek ulusal, gerekse uluslararası alanda bilgisayar oyunları ile tarih öğretimini ilişkilendiren bir çok çalışma mevcuttur (Bakar, Tüzün ve Çağıltay , 2008; Öztürk, Ünal ve Gürel, 2009; Thorne, Akça ve Kavaklı, 2004; Squire, 2004; Marvin Scott, 1998). Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların birçoğunun, popüler bilgisayar oyunlarının gölgesinde kaldığı söylenebilir. Ülkemizde bilgisayar oyunları ile tarih öğretimini ilişkilendiren çalışmaların ise birkaç araştırma ile kısıtlı kaldığı, bu araştırmaların eğitsel bilgisayar oyunları ile tarih öğretimi ilişkisini tüm yönleri ile ele almadığı görülmektedir. Bu araştırmalarda Talim ve Terbiye Kurumu'nun öngördüğü tarihsel düşünme becerilerine ve ders kazanımlarına ilişki oyun örnekleri sunulmamış, eğitsel bilgisayar oyunlarının bu beceri ve kazanımları nasıl etkilediği ortaya konulmamıştır. Bu noktada mevcut literatürde bir eksikliğin varlığından söz edilebilir. Bu eksikliğin en temel nedenlerinden biri olarak, tarih eğitimine yönelik nitelikli ve işlevsel bir eğitsel bilgisayar oyunu üretilebilmesi için tarih ve bilgisayar teknolojisi gibi iki farklı disiplin alanının bilgi ve becerilerinin gerekli olması gösterilebilir.

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış, "ön test-son test deney-kontrol gruplu model" uygulanmıştır. Yarı deneysel desen gerçek deneme desenlerin gerekli kıldığı kontrollerin sağlanamadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2014, s.99).Öğretim süreci boyunca belirlenen üniteler kontrol grubunda düz anlatım yöntemiyle deney grubunda ise eğitsel bilgisayar oyunuyla desteklenmiş şekilde işlenmiştir

Araştırmanın çalışma grubunu 2014 – 2015 öğrenim yılında Samsun ilinde Ayvacık Anadolu lisesinin 11/A ve 11/B sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu (11 / A)	10	14	24
Kontrol Grubu (11 / B)	11	12	23

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Kişi Sayısı

Veri Toplama Araçları

Başarı testleri: Bu araştırmada ölçme aracı olarak çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılından itibaren yürürlüğe koyduğu tarih dersi öğretim programında yer alan 11.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi "Milli Mücadele Hazırlık Dönemi" ünitesi "*Milli Mücadele hazırlık döneminde yapılan çalışmaları analiz eder*" kazanımı dikkate alınarak, bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu belirtke tablosunda ölçülmek istenen bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda her bir bilgi ya da beceriyi ölçecek nitelikte 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi elde edilmiştir.

İşlem Basamakları

Hazırlık: Bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından "Milli Mücadele Hazırlık Dönemi" ünitesi "*Milli Mücadele hazırlık döneminde yapılan çalışmaları analiz eder*" kazanımı ile ilişkili "Atayolu" isimli bir eğitsel bilgisayar oyunu tasarlanmıştır. Oyunun tasarlanmasında tarih eğitiminde kullanılmak üzere üretilmiş "Digital Oyun Tabanlı Öğrenme (DGBL) – Öğretmen Modeli (ID)" kullanılmıştır. Bu model analiz, tasarım, geliştirme, kalite kontrol, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Aksoy, 2013, s.143).

Oyun tasarım Modeli	Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Öğretme Modeli (Digital Game Based Learning, DGBL)
Ders	11. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
Ünite	Milli Mücadele Hazırlık Dönemi
Kazanım	Milli Mücadele hazırlık döneminde yapılan çalışmaları analiz eder

Tablo 2: "Atayolu " Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım Modeli, Ders, Ünite ve Kazanım

Mustafa Kemal'in Bandırma Gemisi ile İstanbul'dan yola çıkarak Samsun'dan başlattığı ve Milli Mücadeleyi yapılandırdığı süreç Türkiye Cumhuriyetinin temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir. Yaklaşık olarak bir yıl süren ve Anadolu'da bir çok şehri kapsayan bu sürecin, kavramları, karakterleri, mekanları ve olayları ile öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği ve karıştırdığı konulardan biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından tasarlanan "Atayolu" oyunu ile öğrencilerin Mustafa Kemal'in izlediği tarihsel yolu takip ederek, ilgili yönerge ve sorularla tarihsel misyonları gerçekleştirerek bu konuyu aktif ve etkili bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Ön ölçüm: Belirlenen ünitelerin öğretiminden önce deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. İki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 0,58 , "*p" değeri ise 0,619'dur. Bu veriler dikkate

alındığında deney ve kontrol gruplarının ön test puanları yönünden aralarına anlamlı bir farkın olmadığı ve uygulama başlamadan önce grupların bilgi düzeylerinin birbirine eşit durumda olduğu söylenebilir.

Testler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	Deney Grubu	24	6,58	1,99	45	-0,58	0,619
	Kontrol Grubu	23	6,86	1,91	45		

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Denel İşlemler: Deney grubunda dersler daha önceden araştırmacılar tarafından tasarlanan "Atayol" isimli eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenerek işlenirken, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir.

Son Ölçüm: İşlenen ünitelerin ardından deney ve kontrol grubuna son test yapılmıştır.

Veri analizi

Verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Grupların ön test ve son test puan ortalamalarının, erişi puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada bulguların yorumlanmasında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları ile erişi düzeyleri karşılaştırılması ile elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu aşamada ilk olarak deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Testler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Son Test	Deney Grubu	24	15,79	1,84	45	4,11	0,000
	Kontrol Grubu	23	13,26	2,35	45		

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puan Ortalaması

Tablo 4'de görüldüğü üzere deney grubunun son test puan ortalaması 15,79 iken kontrol grubunun son test ortalaması ise 13,26'dır. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 2,53 fark vardır. İki grubun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 4,11 , "*p" değeri ise 0,000'dır (*p<0,05). "Bu sonuçlar iki grubun "son test sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenerek işlenen tarih derslerinin, düz anlatımla işlenen tarih derslerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Testler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Erişi	Deney Grubu	24	9,20	1,71	45	6,36	0,000
	Kontrol Grubu	23	6,39	1,26	45		

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Erişi Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 5 dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının erişi düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubunun erişi ortalamasının 9,20 olduğu, kontrol grubu erişi ortalamasının ise 6,39'da kaldığı görülmektedir. İki grubun erişi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 6,36 , "*p" değeri ise 0,000'dır (*p<0,05). Bu iki grubun erişi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar derslerin eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenen sınıftaki öğrencilerin, düz anlatım yöntemiyle dersin işlendiği sınıftaki öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar elde ettiğini ortaya koymaktadır.
Araştırmada elde edilen bulgular daha önce bilgisayar oyunları ile tarih öğretimini ilişkilendirmiş diğer çalışmaların bulgular ile paralellik göstermektedir. Öztürk ve diğerlerinin (2009) yaptıkları çalışmada sanal oyunların tarih eğitiminin niteliğini artırdığı sonucunu vurgulamışlardır. Thorne, Akça ve Kavaklı (2004) bilgisayar oyunlarının tarih eğitimindeki etkisini ölçmek amacı ile Avustralyalı öğrenciler üzerinde bir deneysel bir çalışma yapmıştır. Çanakkale Savaşını konu alan bir bilgisayar oyunun kullanıldığı bu çalışmada, bilgisayar oyunu kullanan deney grubu öğrencileri daha başarılı olmuştur. Bakar, Tüzün ve Çağıltay (2008) ise sosyal bilgiler dersinde oyun yöntemini etkinliğini ölçmek için yaptığı araştırma sonucunda bilgisayar destekli oyun yöntemi ile işlenen tarih derslerinin öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği sonucuna ulaşmıştır. Squire (2004) ise tarih temalı "Civilization" oyununu kullanarak bir grup öğrenci ile yaptığı çalışmada bilgisayar oyunlarının tarih eğitimine pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç Ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı F.A.T.İ.H projesi kapsamında sınıfları akıllı tahtalar ile donatıp, Z-kitap uygulamalarına yaygınlık kazandırarak okullarda eğitim ortamlarının düzenlenmesi alanında önemli adımlar atmıştır. Bu adımlar bilgisayar destekli eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve sınıf ortamında uygulanması noktasında eğitimcileri cesaretlendirmiştir. Her geçen gün hayatımızda kapladığı alanın giderek arttığı bilgisayar oyunlarının eğitimle ilişkilendirilip sınıf ortamına taşınması bu noktadaki önemli yenilikçi adımlardan biri olarak kabul edilebilir. Eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenmiş tarih öğretiminin, öğrencilerin başarısına ne kadar etkisinin olacağı cevaplanması gereken bir soru olarak beklemektedir. Bu soruya cevap bulabilmek için araştırmacılar tarafından Mustafa Kemal'in Milli Mücadele hazırlık döneminde izlediği yolu ve faaliyetlerini konu alan, ilgili kazanıma uygun "Atayolu" isimli eğitsel bir bilgisayar oyunu tasarlanmış ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ders kazanımları ile ilişkilendirilmiş eğitsel bilgisayar oyunlarının tarih derslerini daha nitelikli hale getirmek için önemli bir fırsat sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Bu oyunun öğrencilerin sadece akademik başarıları üzerindeki etkisi ile ele alınmış olması bu araştırmanın en önemli eksikliklerinden birini teşkil etmektedir. İleride nitel araştırma yöntemleri kullanılarak eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymak tamamlayıcı olacaktır.

Bu araştırmada kullanılan "Atayolu" isimli oyun 11. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Milli Mücadele Hazırlık Dönemi ünitesi ile sınırlıdır. Aynı araştırma farklı sınıf düzeylerinde, farklı kazanımlara ve farklı tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olarak yapılabilir.

Tarih derslerinde kullanılabilecek eğitsel bilgisayar oyunları tasarlayabilmek için hem yazılım ve grafik gibi teknolojik birikim hem de tarih alan ve öğretim bilgisi gerekmektedir. Üniversitelerin B.Ö.T.E ile Tarih Eğitimi bölümleri birlikte çalışarak yeni oyun modelleri tasarlayabilir.

Tarih dersi kazanımları ile ilişkilendirilmiş eğitsel bilgisayar oyunları E.B.A için önemli bir içerik desteği sağlayabilir. M.E.B FATİH Projesi kapsamında bu tür eğitsel bilgisayar oyunları tasarlayıp E.B.A'da öğrencilerin kullanımına sunabilir.

Kaynakça

Akandere M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları.* Ankara: Nobel Yayınları

Akdemir, S. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına göre lise tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (2001-2005). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aksoy, N. *(2013), Eğitsel Dijital Oyunlar.* Mehmet Akif Ocak. (Ed.) Ankara: Pegem Yayınları.

Aktekin, S. ve Pata, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri (Trabzon Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),14*(2), 20-37

Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise öğrencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 29-42.

Bal, M.S.(2010).Türkiye'de tarih öğretimin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1* (8), 371-378

Bakar, A., Tüzün, H. Ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, 27-37

Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Eğitim*. (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Can, G. (2003). *Perceptions of prospective computer teachers toward the use of computer games with educational features in education.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demircioğlu İ.H. (2010) *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar.* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayınları

Durdu, P. Tüfekçi, A. ve Çağıltay, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eurasion Journal of Educational Research, 19,* 66-76.

İnal, Y. & Çagıltay, K. (2006, March). *Turkish female students' attitudes toward internet, computers and game play from the view of cultural perspectives.* SITE Conference, Orlando, FL, USA, 20-24.

İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla öğretim, tasarım, geliştirme ve yöntemler.* Ankara: Tıp Teknik Yayınevi.

Karabağ, G. ve Aydoğan, O. (2015). Oyun yöntemi ile tarih öğretiminin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED)*, *4*(1), 67 – 88

Karasar, N. (2014*). Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kırpık, C. (2009).Tarih ve Sosyal Bilgilerde Aktif Öğrenme, S. Aktekin (Ed). *Çok Kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi,* (ss.65-80). Ankara: Harf Yayıncılık.

Korkusuz M.E. ve Karamete, A. (2013), Eğitsel oyun geliştirme modelleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,7*(2), 78 – 109

Mangır, M. ve Aktas, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 26*, 14-19

Ocak, G. ve Demirdelen, C.(2009). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarih dersine bakış açıları ve başarıları arasındaki ilişkiler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 107-132

Öztürk , Ünal ve Gürel (2009, Ekim), *Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması konusunda bilimsel çalışmalar ve yaklaşımlar*. IV.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Safran M. (Ed.). (2010). *Tarih nasıl öğretilir?*(1.Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları

Scott, M. (1998), *Games and Strategies for Teaching U.S. History*. USA: J. Weston Walch Publisher

Su, Y. (2008). *Effects of computer game-based instruction on programming achievement of adult students in Taiwan.* Doktora Tezi, La Sierra University, Taiwan.

Squire, K.D. (2004), *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III.* Indiana University

Thorne, J Kavaklı, M., Akça, B.,.(2004). The Role of Computer Games in The Education of History. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi,13*

Tosh J. (2008). *Tarihin peşinde.* (3.Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Tüzün, H. (2007). Blending video games with learning: Issues and challenges with classroom implementations in the Turkish context. *British Journal of Educational Technology, 38*(3), 465–477.

Wright, Andrew (1985). *Games for Language Learning.* London: Cambridge University Pres.

Yağız, E. (2007). *Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin soruları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(2), 181 – 190

Zin, A.M, Jaafar, A. And Yue W.S. (2009), Digital Game-based Learning (DGBL) Model and Development Methodology for Teaching History. *Wseas Transactions on Computers*, *8*(2), 322-333

Başka Ülkelerin Tarih Ders Kitaplarında Türk/Osmanlı İmajını Konu Eden Tez Araştırmaları Hakkında Bir İnceleme

Ahmet Şimşek
İstanbul Üniversitesi HAYEF, ahmetsimsek@istanbul.edu.tr

"Köyleri yakıyorlar, isyan edenlerin aile ve akrabalarını yakalayıp öldürüyor ve tutuklamalara tabi tutuyorlar, yakalanan çeteciler kazıklara oturtturuluyor, çengellere asılıyor, diri diri derileri yüzülüyor, başları kesiliyor veya ömür boyu kürek cezasına çarptırılıyorlardı."

Istorija Na Makedonskiot Narods.

Pecatnitsa na Makedonija. (Skopje, 1988), s.91

Özet

20. yüzyılda tüm dünya ülkelerinde katı bir uluslaşma süreci yaşanmıştır. Bu süreç bilindiği iki büyük dünya savaşına neden olmuştur. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra savaşın nedenleri üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu nedenlerden biri uluslararasında kin ve nefret tohumları eken ötekileştirme sorununun olduğu tespit edilmiştir. Ötekileştirmenin en sistemli izlenebildiği öğretim materyalleri ders kitapları olmuştur. Tarih ders kitapları bu noktada merkezi yeri teşkil etmiştir. Bu sebepten tarih ders kitaplarında ülke veya millet imajları üzerine çalışmalar çok önemsenmiştir. Bu çerçevede George Eckert Enstitüsü başta olmak üzere pek çok merkez çalışmalar yapmıştır. Türkiye'deyse on 15 yıldır başka ülkelerdeki Türk/Osmanlı imajı üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada başka ülkelerdeki Türk/Osmanlı imajı üzerine Türkiye merkezli yapılmış akademik tez, makale ve bildiri çalışmalarının incelenmesi konu edilmiştir. Bahsi geçen tez, makale ve bildirilerdeki durum çeşitli yönlerden incelenecektir. Çalışmalara göre Türk/Osmanlı imajının bahsi geçen ülkelerdeki durumu ve buna neden olan gerekçeler üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı imajı, Türk İmajı, tarih ders kitapları, tarih eğitimi.

A Study About Turkish / Ottoman İmages Thread Research In the History Textbooks of Other Countries

Abstract

In the 20th century there has been a hard nation-building process in all countries of the world. It has been know that this process led to two world wars. Especially after the second world war it have been many studies on the causes of war. One of these reasons have been identified as otherization in the inter-national. This question as systematic could been monitored textbooks. History textbooks have constituted central place at this point. In this reason many studies have been studied images of the country or nation in history textbooks. Many centers, especially George Eckert Institute have worked this context. In Turkey for 15 years, about Turkish / Ottoman images in other countries' history textbooks it has been made on many studies. The studies about the Turkish / Ottoman image in other countries, it have been published as Turkey-based academic theses, articles and papers. In this study it will examine various aspects of the situation in thesis, articles and papers. It will be according to the studies of Turkish / Ottoman image of the situation in the said country and it will try to focus on the reasons that caused it.

Keywords: Ottoman's images, Turk's images, history textbooks, history education

Giriş

2005 yılında editörlüğünü Özlem Kumrular'ın yaptığı *Dünyada Türk İmgesi* kitabı, uluslararası bir katılımla dünyanın çeşitli coğrafyalarında Türkler hakkında ne/ler düşünüldüğü konusuna odaklanmış bir sempozyumun sonucu ortaya çıkmıştı. Kitabın girişinde Kumrular, Borges'ten yaptığı tespitle durumu şöyle resmetmiştir:

"Kartaca'nın kötü imgesinin Roma'nın eseri olduğunu iddia eder. Yine ona göre Türkün kötü imgesinin yaratıcısı da Avrupa'dır. Şüphesiz, Avrupa dünyada Türk imgesinin oluşup kemikleşmesinde en büyük rolü oynamış ve bu imgeyi kendi politikaları çerçevesinde bir propaganda unsuru olarak kullanmayı ihmal etmemiştir. Akdeniz'in bir ucundan diğerine ulaşan, yolda üzerine eklenen hikâyelerle süslenen, çoğu zaman dönüşümlere uğrayan Türk imgesi 15. ve 16. yüzyılda, Giovanni Ricci'nin Obsessione Turca (Türk Saplantısı) olarak nitelendirdiği kıtasal bir hastalığın tohumlarını da atacaktır."

Kuşkusuz bir toplum içinde doğan ve gelişen, zaman içinde kendini farkeden insan, toplumun kendisine doğrudan ya da dolaylı sunduğu davranış kalıplarıyla hareket eder, düşünür, varlığını sürdürür. Bu durum hem birey olarak onun işini kolaylaştırır hem de güven duygusu içinde yaşamanı sürdürmesini sağlar. Bu süreç içinde pek çok bilgi ve imaja sahip olur. Bu davranış kalıplarını biçimlendiren unsurlardan biri de kuşkusuz "biz" dışında konumlandırılan ve "biz" kavramına anlam katan "öteki"dir. Öteki hakkında sahip olduğumuz her bilgi ve imaj doğrudan ya da dolayı söz ve davranış kalıplarımızı belirler. Bolay (1996: 191) imajın; zihindeki çağrışım, his, tutum ve izlenimler ile bunların olumlu/olumsuz değerlendirmelerinden meydana geldiğini, bunun ilk olarak sembolik bir resim biçiminde olduğunu, imajın, duyumsanmış olan şeyin zihinde bıraktığı izi ya da tasarım olduğunu söylemiştir. Malum olduğu üzere bunlar imgeler sayesinde gerçekleşir. Cevizci, (1999: 462) ise imgeyi, dış dünyadaki nesnelerin zihinsel resmi, kopya ya da tasarımı; gerçek ya da gerçek dışı bir şey ya da olgunun zihindeki tasarımı; var olan şeylerin zihinde oluşan sureti; resimsel niteliği olan tasarım; zihnin, duyusal bir niteliği ya da dış dünyada var olan bir şeyin kopyasını, duyusal uyarıların yokluğundan meydana getirmesi sürecinin ürünü olan zihinsel nesne olarak tanımlamıştır. Bu haliyle imaj toplumsal bilgi ile şekillenen duygu ve inançlara göre olan zihinlerdeki çağrışım, his, tutum ve izlenimler ile bunların olumlu/olumsuz değerlendirmeleri içerir (Tolungüç, 2000: 32).

Öteki kavramı ve tanımlaması, ontolojik olarak yukarıda bahsedildiği gibi konumlanmasına rağmen, çoğu zaman olumsuz bir içerikle anılır. 20. Yüzyılın başındaki uluslaşma ve yeni ulus devletlerin kurulması, tam da bu olumsuz anlamlarıyla tanımlanmasını birlikte getirmiştir. Özellikle "şanlı tarihi ve eski geçmişiyle çok eski olduğu" iddiasındaki uluslaşan devletler yeni ötekiler yaratarak kendileri için ideal kimlik tabloları çizerken, ötekilere bütün olumsuzlukları yüklediler. Böylelikle "biz" ve "öteki/ler" arasında derin uçurumlar oluşturdular. Bu durum İkinci Dünya Savaşından sonra uluslararası gündeme gelmiştir. Çünkü İkinci Dünya Savaşının insanlık için büyük yıkıcılığı karşında tüm dünya yeni bir hesaplaşmaya gitmiş, yeni bir savaşın ancak eğitimdeki ötekileştirmeden kurtularak ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda hem uluslararası kuruluşlar hem de ülkeler aralarında yaptıkları ikili anlaşmalarla bu sorunu çözmek için çaba sarf etmişlerdir. Bu bağlamda tarih ders kitaplarındaki öteki imajı üzerine incelemeler yoğunlaşmış, ötekileştirmeyle ilgili tüm ifade ve tanımlamaların tarih ders kitaplarından çıkarılması amaçlanmıştır. Bu konuda Türkiye'de, UNESCO'nun önerileriyle bazı girişimlerde bulunulmuş, ders kitaplarında diğer milletleri küçümseyen ifadelerin düzenlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu konudaki çalışmaları Safran ve Ata (1996) ile Şimşek ve Alaslan (2015) makalelerinde özetini görmek mümkündür. Bu iki çalışma Türkiye'deki tarih ders kitaplarında ötekileştirme unsurlarının taranması ve tespiti için önemli veri sağlamıştır. Bu çalışmalarda olduğu gibi başka ülkelerin tarih ders kitaplarında Türk imajı/imgesinin incelenmesi de yeniden anlam kazanmıştır.

Türk ve Osmanlı imajının ele alındığı çalışmalara bakıldığında bunların bir kısmının makale, bir kısmının bildiri ve bir kısmının da (ağırlıklı olmak üzere) tez çalışması olduğu görülmüştür. Makelelere bir göz atıldığında birinin Alibasic'e (2007) ait olduğu görülür. "Bosna Hersek Tarih Kitaplarında Osmanlı İmajı" isimli makalesinde, Türklere yönelik yer yer düşmanlık içeren ifade ve imalara rastlandığını belirtmiştir. Bu bağlamda Bosna-Hersek'te tarih ders kitaplarının yeniden yazılması gerektiğini söylemiştir. Diğer bir çalışma Yılmaz'a (2008) aittir. Hazırladığı "Ermenistan Cumhuriyeti'nde Okutulan 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Türkler Aleyhinde İfadeler ve Sözde Ermeni Soykırımı" isimli makalesinde, Ermenistan'daki ders kitaplarında Türklerle ilgili bölümleri ve ifadelerin düşman millet bilincinin yaratılmasına kaynak oluşturduğunu vurgulamıştır. Daha güncel ve benzeri ise Yıldız Deveci Bozkuş'un yazdığı "Ermeni Tarih Ders Kitaplarında Türk İmgesi" makalesidir. 2014 yılında yayımlanan makalede Ermeni ders kitaplarında Türk imajının tek taraflı olarak sunulduğu ve Osmanlı devletinin Ermeni öğrencilerce barbar ve işgalci olarak tanımlandığı

belirtilmiştir (Deveci, 2014). Diğer bir makale Aizharkyn'a aittir. 2012 yılında yayınlanan "Kırgızistan'daki Ortaokul, Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Tarihinin Okutulması" adlı makalesinde SSCB dönemi ve Kırgızistan Cumhuriyeti'nde kullanılan tarih ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Yeni dönemde bazı bilgilerin değişmiş olduğunu belirtmekle birlikte çoğunlukla "eski anlatıma" bağlı kalındığını gösterilmiştir. Konuyla ilgili diğer kapsamlı bir çalışma ise Biricky'e aittir. 2013 yılında "The Ottoman Age in Southern Central Europe as Represented in Secondary School History Textbooks in the Czeck Republic, Hungary, Polland and Slovakia" başlığıyla yayınlanan makalesinde bu ülkelerin tarih ders kitaplarındaki demir perde (sosyalist) dönemde ve sonrasındaki Osmanlı algısını incelenmiştir. Ana hatlarıyla sosyalist dönem sonrasında tarih ders kitaplarında uzun zaman Osmanlı çağının ele alınışında büyük farklılaşmaların olmadığını belirtmiştir (Biricky, 2013: 124). Güncel bir çalışma ise Rusya Tarih Ders kitaplarında Türk Osmanlı İmajı başlığını taşıyan Meherremova Cengiz ile Şimşek'e ait olandır. 2015 yılında yayınlanmış bu makalede de Türk ve Osmanlı kimliği ve kültürüyle ötekileştirme unsuruna rastlanmıştır.

Konuyla ilgili diğer bir yayın türü bildirilerdir. Bunlardan biri olan Köstüklü'nün 2013 yılında Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi'nde sunduğu "Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Türkiye İmajı" adlı çalışmasında Rum kesimi ders kitaplarında "Türk" kavramının öğrencilere olumsuz biçimde sunulduğu, bunun 2001 yılı Avrupa Konseyi Önerisine aykırı olduğunu belirtmiştir.

Bizim bu bildirimizde ise başka ülkelerin tarih ders kitaplarında Türk/Osmanlı imajını konu eden tez araştırmaları incelenmiştir.

Yöntem

Bu incelemede başka ülkelerdeki tarih ders kitaplarında Türk/Osmanlı imajının nasıl olduğuna ilişkin Türkçe tezler konu edilmiştir. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle literatür taranarak incelemeye konu olacak tezler tespit edilmiştir. Ulaşılan tezler doküman analizine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek, 2006:188,224). Tezlerin tamamında hangi ülkelerin ders kitaplarının konu edildiği, tezlerin hangi üniversitelerin hangi bölümlerinde yapıldığı, nasıl bir kavramsal temellendirmeden hareket ettikleri, hangi yöntemleri kullandıkları, hangi ana bulgulara ulaştıkları, bulgularını yorumlama durumlarının ne olduğu araştırılmıştır. Elde edilen veriler niteliksel olarak betimlenecektir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmada incelenen tezler

1. Şener Biljali(2007). Makedonya Eğitim Kurumlarında Okutulan Tarih Kitaplarında Osmanlı İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
2. Nurses Yıldız. (2008). 1980–1990 Yılları Arasında Bulgaristan'da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Mırna Žunıć. (2008). Hırvatistan'da Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
4. Mehmet Yiğit. (2009). Arap Ülkelerinde Okutulan Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkler (Ürdün ve Suriye Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
5. Mahmut ULUBAŞ (2009). Günümüz Amerikan Tarih Ders Kitaplarında Türk Tarihi İle İlgili Konuların Ele Alınışı Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
6. Venera Gatina (2009). Rus Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmgesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

7. Zehra B. GÖKDEM. (2010). Suudi Arabistan Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmalar Enstitüsü.
8. Yenal Göksun. (2011). Suriye İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.
9. Mehmet Batan. (2011). İran İslam Cumhuriyeti İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.
10. Fatih Fuat TUNCER. (2012). Kosova Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı / Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
11. Jahja Muhasilović. (2015). Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
12. Nigar Maharramova Cengiz. (2016). Sovyet Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulgular

Bulgu 1. İlk bulgu olarak, Türk imajı üzerine yapılan ve inceleme listemizde olan tezlerde hangi ülkelerin tarih ders kitapları konu edilmiştir sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre dağılım şöyledir:

- **Rusya** tarih ders kitapları 2
- **Suriye** tarih ders kitapları 2
- **Makedonya** ders kitapları 1
- **Hırvatistan** ders kitapları 1
- **Bosna** ders kitapları 1
- **Kosova** ders kitapları 1
- **Bulgaristan** ders kitapları 1
- **Ürdün** ders kitapları 1
- **Arabistan** ders kitapları 1
- **İran** ders kitapları 1
- **Amerika** ders kitapları 1

Tezlerin konu edindikleri ülkelere bakınca Amerika dışındakilerin hepsinin eski Osmanlı coğrafyasının birer parçası olan yerler olduğu görülmüştür. Bunun nedeni tesadüfi olmasa gerektir. Zira eski osmanlı coğrafyasında kurulmuş bu ülkelerin tarih ders kitaplarıdna, ülke geçmişi olarak Türk ve Osmanlı imajlarına daha fazla yer verilmiş olabileceği tahmin edilebilir. Bu da bu ülkelerde ilgili konun araştırılmasını beraberinde getirmiştir.

Bulgu 2. İncelenen tezleri, yapıldıkları üniversite- bölüm dağılımları

- Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü'nde -3
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi ABD-2
- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Bölümünde-2
- Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD-1
- Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi ABD-1
- Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Bölümünde-1

- İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü-1
- Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi ABD-1

Buna göre tezlerin üçünün bölge araştırmaları konu alan Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü'nde, üçünün Uluslararası İlişkiler Bölümünde, dördünün eğitim bilimleri temelli bölümlerde, birininse Tarih bölümünde yapıldığı görülmüştür. Eğitim bilimleri temelli bölümlerde tezler genelde vatandaşlık eğitimi-eğitim ilişkisi içinde, ders kitaplarında ötekilik (düşmanlık) yaratması bağlamında işlenirken, uluslararası ilişkiler bölümünde daha çok kimlik-tarih-geçmiş-aidiyet bağlamında yer bulmuştur. Ortadoğu Araştırmalar enstitüsünde ise ülkenin siyasi durumu ve coğrafyasıyla birlikte verilmiştir. Tarih bölümündeki tek tezde ise sadece ilgili ders kitaparında Türkler ve Osanlılarla ilgili cümlelerden alıntılar yapılmış, neredeyse hiç bir yoruma yer verilmemiştir. Bu durum Türkiye'deki "yorumsuz tarihçiliğe"[139] yönelik bir gösterge de sunar gibidir.

Bulgu 3. İncelenen Tezlerin Kavramsal Temellendirmesi

Eğitim bilimlerindeki tezlerde genelde eğitim-öğretim-ders kitabı ilişkisi üzerinden barışçı eğitime yapılan atıfla ders kitaplarının nasıl önemli oldukları görüşü işlenmiştir. Uluslararası ilişkilerde ve Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsünde yaptırılan tezlerde ise daha çok ilgili ülkenin kısa siyasi, sosyal ve eğitimsel geçmişinden bahisle incelenen ders kitaplarının nasıl bir siyasal amacın araçları oldukları ayrıntılı biçimde işlenmeye çalışılmıştır. Tarih bölümündeki tek tezde ise tarih ders kitaplarının önemi üzerine bir giriş dışında kavramsal bir temellendirmeye rastlanmamıştır.

Bulgu 4. İncelenen Tezlerin Yöntem Durumu

Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yaptırılan tezlerde yöntem kısmı (doküman incelemesi, içerik analizi) daha ayrıntılı ve veri toplama kısmı daha teknik biçimde açıklanmasına karşın Uluslararası İlişkiler, Ortadoğu Araştırmaları ve Tarih Bölümünde yaptırılan tezlerde yöntem, ayrı başlıkta işlenmemiştir. Bunun bir istisnası Mırna Žunić. (2008). "*Hırvatistan'da Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı İmajı*, Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü" künyeli çalışmadır. Zunic, uluslararası ilişkiler alanının kuramsal imkanlarını ciddi biçimde kullanmıştır. Özellikle tezinde kullandığı imajoloji-imgelem, toplumsal hafıza, toplumsal kimlik-tarih ilişkilerini kuramsal düzeyde çok başarılı biçimde özetlemiştir.

Eğitim bilimleri enstitülerinde yaptırılan tezlerde ise daha çok Wirth'in dile getirdiği *atlama, sabitlenme, yadsıma, yanıltma tekniklerinin* ilgili ders kitaplarında nasıl kullanıldıkları da deşifre edilmiştir. Tarih bölümünde yaptırılan tezde ise gerek ilgili literatür taraması yeterli yansıtılamadığı gibi gerekse incelenen kitaplardan elde edilen bulguların neredeyse hiç yorumlanmadığı görülmüştür.

Bulgu 5. İncelenen Tezlerde Ulaşılan Ana Bulgular

Buna ilişkin bulguları her bir tez için ayrı ayrı vermek gerekmiştir. Buna göre:

Şener BİLJALİ(2007). Makedonya Eğitim Kurumlarında Okutulan Tarih Kitaplarında Osmanlı İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Makedon Tarih kitaplarındaki Osmanlı İmparatorluğu'nun etnik yapısı meselesinde, yazarlar Osmanlı=Türk, Osmanlı=İslam ve Osmanlı= Feodal imajını ortaya çıkartıp bunu üzerinde durarak, Osmanlı'nın çok kültürlü ve çok dinli yapısını çarpıtarak Balkan milletlerin ortak düşmanı haline getirmek için yadsıma tekniğini daha fazla kullanmışlardır (s.31). Bu durum aynı zamanda Osmanlıya yüklenen olumsuz imajı orada yaşayan Türklere de yansıtılmasını beraberinde getirebilmektedir. Çünkü Makedon tarih kitaplarında oluşturulmuş vahşi, katliam yapan, barbar, kuralsız, zulümle intikam alan gibisinden Osmanlı imajı vardır (s.176-177).

[139] Türkiye'de bazı tarihçilerin, elde ettikleri belgelerdeki bilgiler aynen vererek, hiç bir yorumda bulunmayarak, yorumlamayı okucuya bıraktıklarını iddia etmeleri söz konusudur. Bu durum tarihçilik mesleği açısıdan traji-komik bir tavırdır. Zira bugün tarihin kanıtlardan hareketle bir takım olguların zengin bir yorum alanı olduğu genel kabul olarak literatürde kendini göstermektedir.

Nurses Yıldız. (2008). 1980–1990 Yılları Arasında Bulgaristan'da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulgaristan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti sık sık sömürgeci bir devlet olarak tanıtılmış, Osmanlı Devleti'nin Bulgarları sömürdüğü, zulüm ve baskı uyguladığı sürekli tekrarlanmıştır (s.98).

Osmanlı Devleti saldırgan, istilacı, gaddar ve zorba bir devlet olarak gösterilmiştir. Osmanlı Devleti Bulgarlara canavarca zulmeden, katliamlar uygulayan vahsi bir tiranlık sistemi olarak yansıtılmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarının bazı yerlerinde padişahlarla ilgili olumsuz ve aşağılayıcı değerlendirmelerde bulunulmuştur. Örneğin sultan Selimle ilgili namussuz, edepsiz, imansız gibi ifadeler kullanılmıştır. Osmanlı Devleti'nin Tanzimat ve Islahat fermanları ile toplumsal eşitliği ve adaleti, kanun üstünlüğünü hedeflediğini ama tüm bu girişimlerin aldatmacadan başka bir şey olmadığına vurgu yapılmıştır (s.99).

Osmanlı Devleti'nin Hıristiyan halka yönelik Müslümanlastırma çalışmalarına önem verdiği, çoğu zaman baskı ve siddet yolu ile insanları Müslüman olmaya zorladığı yazılmıştır (100).

Mırna Žunıć. (2008). Hırvatistan'da Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Zunic, Hırvatistan tarih ders kitaplarını, siyaseten oluşan ciddi farklar nedeniyle 4 ana dönemde incelemiştir. İkinci Dünya Savaşı Sonrası Dönem (1945-1960, Reform ve Desentralizasyon Dönemi (1960-1972), Yugoslavya'nın Zirve ve Sonu (1974-1991), Savaş ve Tuđman'dan Günümüze (1991–2006) şeklindedir. Buna göre ilk dönem sosyalist ideolojinin de yönlendirmesiyle bütünüyle olumsuz ve emperyalist bir Osmanlı imajı çizmesine karşın, o dönemde yaşayan köylü Türklerin de bundan olumsuz etkilendiğini vurgulayarak sınıfsal bir bakış açısı ortaya koymuştur. Reform ve Desentralizasyon Dönemine kısmen yumuşamanın ortaya çıkmasıyla örneğin yeniçeri olan çocukların Osmanlı yönetiminde üst düzeye kadar gelebildikleri gibi bilgiler de paylaşılmaya başlanmıştır. 1974-1991 arasında ise özellikle tarih ders kitabı Makek'in girişimleriyle Duygusal Vurgulu, kanlı, vahşi, barbar bir düşman tasviri üzerinde yoğunlaşıldığını belirtmiştir. Makek ders kitaplarında yapıların veya sanat eserlerinin reprödüksiyonlarının kullanılmasını değil, kanlı çatışmaların ve acımasız idamların betimlerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir (s.53). Son dönemde ise Makek'in ders kitapları biraz yumuşatılarak okutulmaya devam etmiştir.

Mehmet Yiğit. (2009). Arap Ülkelerinde Okutulan Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkler (Ürdün ve Suriye Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arap ülkeleri tarih ders kitaplarındaki Türk anlatımı, bu ülkeler ile ülkemiz arasındaki günümüz ilişkilerine göre farklılık göstermektedir. Dış politikada "dost ve kardeş ülke" diye nitelendirdiğimiz ve günümüz ilişkilerinin oldukça iyi olduğu Ürdün Hasimi Krallığı ile sınır komsumuz olmasına karsın gergin bir ilişkimiz olan Suriye Arap Cumhuriyeti tarih ders kitaplarında ki anlatım birbirinden oldukça farklıdır. Ürdün'de daha köklü bir Osmanlı kültürü anlatımı ve sahiplenme görülürken, Suriye'de tamamen bir dışlama, yadsıma ve işgal kavramlarının kullanımı görülmektedir. Her iki ülkede de Osmanlı Devleti'nin son dönemi daha geniş anlatılmakta ama Arap isyanının asıl nedeni olarak, son dönemde Osmanlı Devleti'nin yönetiminde söz sahibi olan "İttihat ve Terakki Partisi" gösterilmektedir. Bu konuda her iki ülkede de aşırı bir sabitlenme vardır (s.99).

Mahmut ULUBAŞ (2009). Günümüz Amerikan Tarih Ders Kitaplarında Türk Tarihi İle İlgili Konuların Ele Alınışı Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ABD'de en çok okutulmak 13 tarih ders kitabı seçilerek inceleme yapılmıştır. İncelemenin nasıl yapıldığı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığına değinilmemiştir. Sonuçta, Osmanlı, Safevi, Babürlü, Gazneli, Selçuklu, Timurlu devletleri oldukça önyargıdan uzak işlenirken, Ermeni meselesi soykırım başlığında yer bulmuştur. Benzer biçmde Kürtlerin ayrımcılığa uğradıkları da işlenmiştir. Buna karşın Mustafa Kemal büyük bir komutan ve devlet adamı olarak olumlu bir figür şeklinde değerlendirilmiştir.

Venera Gatina (2009). Rus Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmgesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çarlık dönemi tarih ders kitaplarında Osmanlıya ilişkin hem olumlu hem de olumsuz imaj oluşturacak bilgiler yan yana yer almıştır. Örneğin sultan ve komutanları son derece övücü tasvir edilmiş, Osman, Orhan ve Beyazıt sultanları "cesur" gösterilmekle beraber, ayrıca sultan Osman da "bilgili" ve "iç güzelliğine sahip" olarak nitelendirmiştir. Osmanlı ordusu "cesur", "başarılı", "savaşmadan teslim olmayan" olarak tanımlanmıştır. Buna karşın, Hıristiyan halka uygulanan baskı ve zulüm tasvirleri, kuşkusuz, Osmanlı Türklerinin "gaddar" olduğunu göstermekle yükümlü imgelerdir. (s.98). Sovyet dönemindeyse Kurtuluş savaşını öncelikle "devrim harekâtı" olarak değerlendirilmiş ve Sovyet-Türk ilişkilerinin önemini ön plana çıkarmaya çalışmışlar. Bu ilişkilerde de öncelikle Rus ve Türk işçi ve köylü sınıflarının emperyalist güçlere karşı ortak mücadele gerektiğini dile getirmişler (s.100).

Zehra B. GÖKDEM. (2010). Suudi Arabistan Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmalar Enstitüsü.

Suudi Arabistan tarih ders kitaplarında öğrencilere İslâm devletleri ve birliği hakkında her dönemi kapsayacak şekilde bilgi verilmesi ön plandadır. Emevî ve Abbâsî döneminin zikredildiği her kitapta Memlûklar, Zengîler, Eyyûbîler ve Osmanlılardan da mutlaka detaylı bir sekilde ve övgü ile bahsedilmiştir (s.159). Osmanlı Devleti'nin oldukça övgüyle bahsedildiği Suûd kitaplarında olumsuz bilgiler aşağıdaki dört madde üstünde odaklanmaktadır:

- 1. İbrahim Pasa,
- 2. İttihad ve Terakkî Cemiyeti,
- 3. Türkçülük,
- 4. Mustafa Kemal Atatürk. (s.160).

Yenal Göksun. (2011). Suriye İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

Suriye ders kitaplarına genel olarak bakıldığında Arap ülkelerini kültürel ve sosyal bir bütün olarak tanımlayan, seküler Arap milliyetçiliğini temel alan bir yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Kitaplardaki Türk imajı, bu anlatım tarzının tabii bir sonucu olarak olumsuz biçimde şekillendirilmiştir. Örneğin Abbâsî Halîfesi Mu'tasım zamanında Türkler, Abbâsî Devleti çatısı altında yönetimi ele geçirmek isteyen dış güçler olarak yansıtılmış, hatta Türklerin İslâmiyet'e "çıkar amaçlı girenlerden" olduğu imâ edilmiştir. Selçuklulara ise tarih kitabında yüzeysel olarak değinilmiş, liderlerinin yaptıkları icraatlerden olumlu biçimde bahsedilmiştir (s.120).

Türkler, ancak Arap coğrafyasına katkılarından dolayı Zengîler döneminde olumlu bir imaja kavuşabilmiştir. Gaznelilerin bilime yaptıkları katkı vurgulanmıştır. Eyyûbîlerden ise, özellikle Salâh ed-dîn Eyyûbî'nin Kudüs'ü Haçlıların elinden geri alması sebebiyle, övgüyle bahsedilmiş, ancak Eyyûbîlerin kimlikleri hakkında hiçbir bilgi verilmemiştir. Memlûkların ise Türk olduklarından söz edilmemiş, Moğollara karşı kazanılan zafer, yine Arapların başarısı olarak yansıtılmıştır.

Mehmet Batan. (2011). İran İslam Cumhuriyeti İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

İran tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili genelde olumlu yaklaşımlar görülmüştür. Olumsuzluk olarak Türklerin güçsüz Abbasi halifelerini kendilerince yönlendirdikleri vurgulanmıştır. Gazneliler, Selçuklular, Harzemşahlar gibi Türk devletlerinden geniş bahsedilmekle birlikte bunların kullandığı resmi dilin farsça olmasının öneminden bahsedilmiştir (187). Alparslan öncülüğündeki Malazgirt zaferi üzerinde olumlu durulmasına karşın Harzemşahların Moğol politikaları çok eleştirilmiş sonrasındaki Moğol hakimiyeti sert ifadelerle eleştirilmiştir. Osmanlı sultanlarından olumsuz

bahsedilmezken Yavuz Sultan Selimin İran'a saldırması için bahane aradığını belirtmiştir. Mustafa Kemal'in İngilizler etkisiyle yönetimi ele geçirerek yeni devlet kurduğunu söylemişlerdir (s.189).

Fatih Fuat TUNCER. (2012). Kosova Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı / Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kosova tarih ders kitapları da bütün bu tartışmalar ışığında, bu çalışma altında incelenmiş ve Osmanlı/Türk imgesi ile ilgili olumlu ve olumsuz imgeler ortaya konulmuştur. Çalışma boyunca dikkati çeken Osmanlı ve yönetim sistemi üzerine olan olumsuz nitelemelerdir. Osmanlı için "işgalci", "terör uygulayan", "çocukları rehin alan", "despot", "ortaçağ anlayışlı" gibi tanımlamalar kullanılmakta ve özellikle Osmanlı dönemi anlatılırken sürekli "işgal" ve "işgalci" vurgusu yüzlerce kez tekrarlanmaktadır. Osmanlı ve Sultan imajından sonra işlenen Türkiye ve Atatürk imajının verilen Osmanlı imajının tam tersi olduğu görülmektedir. Türkiye, diğer devletlerle "iyi geçinen" bir devlet olarak resmedilirken Atatürk de "vatansever", "sultana karşı savaşan", "iyi bir asker" ve "demokrat" olarak tanımlanmaktadır. Bu durum Türkiye ve Osmanlı'ya karşı bakış açısında farklılıklar olduğunu; Türkiye ve Osmanlı imgesinin tarih ders kitaplarında güncel politik duruma göre yorumlandığını göstermektedir.

Jahja Muhasilović. (2015). Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türk ve Osmanlı imajı açısından Boşnakça tarih ders kitapları Sırpça ve Hırvatça tarih ders kitaplarına göre daha iyi noktada olsa da Boşnakça kitaplarda da sorunlar vardır. Örneğin Hunlar her üç dildeki kitapta da olumsuz işlenmiştir. Hunların Moğol asıllı oldukları terör estirdikleri söylenmiştir (s.30-34). Bunun dışında Selahattin Eyyübi'nin kürt asıllı olduğu bugünkü Kürdistan'ın nerede olduğu sorulmuştur (s.35). Osmanlı tarihine, Boşnak tarihyazıcılığında Sırp ve Hırvatlar gibi kötümser bakılmamaktadır. Boşnaklar kendilerini Osmanlı döneminde İslamı kabul etmelerinden ve o medeniyet dairesine girdiklerinden dolayı Osmanlı'yı kendinden farklı olarak görmemektedirler. Osmanlıları onların bağımsızlığını yok eden birisi gibi görmemektedirler. Boşnak ders kitaplarında bazen Osmanlıların Bosna'ya İslamı getirmelerinden dolayı Osmanlı'yı idealleştirmeler de ortaya çıkabiliyor (s.38). Boşnakça ve Hırvatça tarih ders kitaplarında Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti olumlu biçimde işlenirken Sırpça ders kitaplarında Türkiye ile ilgili bir bilgiye rastlanılmamaktadır (s.108).

Nigar Maharramova Cengiz. (2016). Sovyet Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sovyet Rus tarih ders kitaplarında Türk imajı "öteki", zaman zaman "barbar ve yabani", fakat bazı paragraflarda "adalet timsali" olarak gösterilmiş, Ne yazık ki ötekileştirmeden kurtulamamıştır. Türk imajının yazardan yazara farklılık gösterdiği, bazı kitaplarda "barbar ve istilacı" Türk imajı verilmeye çalışılırken bazı kitaplarda tarihi gerçekliklere dayanan objektif düşüncelere de yer verilmiştir. Kitaplarda en tartışmalı konular iki devlet arasında çıkar çatışmalarının olduğu konulardır. Bunlar Balkan Savaşları, Rus Türk savaşları ve Kafkasya'daki çatışmalardır. Bu konulardaki yaklaşımlar her devletin kendini haklı gösterme çabaları ile ilgilidir. Balkan Savaşları ile ilgili yazılarda zaman zaman Rus tarih yazarlarının objektif davranarak Rusya'nın bölgede çıkarlarının olduğunu ve sadece Slav halklarına "yardım etme" düşüncesi ile davranmadığını söyler. Buna karşın geneli Türklere karşı savaşan askerlere ve savaşçılara "kahraman", Balkan savaşlarına "milli özgürlük savaşları" olarak yaklaşmıştır. Bazen "savaş esnasında çok az savaşçı ile çok büyük savaşların kazanıldığı" eşit olmayan savaşlarda Rusların Türkleri yenmesi gibi anlatılar "ilahi adalet" fikrini ön plana çıkarmaya hizmet etmektedir (s.70).

Sonuç ve Öneri

Türkiye'de tamamı yüksek lisans tezi olarak yaptırılan, başka ülkelerdeki Türk ve Osmanlı imajını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar, inceledikleri ülke kitapları kadar kuramsal temellendirmeleri, kitapları inceleme tarzları, elde edilen verileri sınıflama ve temalaştırma başarıları, yorumlama yeterlilikleri bakımında da farklılık arz etmişlerdir. Genel olarak özetlemek gerekirse, eğitim bilimleri disiplinlerinde yapıtırılan tezlerde ders kitaplarındaki bu imajların durumu, genelde barışcı tarih

eğitimi çerçevesinde işlenirken, bölge araştırmaları yada uluslararası ilişkilerde yaptırılan tezler siyasal kimlik oluşumu ekseninde soruna yaklaşmıştır. Bu bağlamda tezlerde eğitim bilimleri yaklaşımları ile siyaset bilimi yaklaşımı tezlerin niteliklerini belirlemiştir. Tez konularının Balkan, Ortadoğu ülkeleri ağırlıklı olmaları kayda değer bir bulgu sayılabilir. Buralarda yaşayan Türklerin varlığı yanında her birinin eski Osmanlı bakiyesinde ya da buna komşu olması dikkate değer görülebilir. Diğer ülkelerdeki Türk/ Osmanlı imajı üzerine de mutlaka incelemeler yapılarak literatüre katılmalıdır.

Tezlerde ABD ve Almanya dışında Türk ve Osmanlı imajlarının işlenişinin genelde ilgili ülkenin tarihsel geçmişinden izler taşıdığı, bu bağlamda ciddi sorunlu bilgi hataları ve ifadelere sahip oldukları görülmüştür. Osmanlı coğrafyası içinde yüzyıllar boyunca yaşamış ilgili ülkelerin tarih ders kitaplarındaki Türk ve Osmanlılara yönelik olumsuz ifadelerin yoğunluğu, bu ülkelerdeki mevcut uluslaşma çabalarının ya da cari siyasal yaklaşımların etkisini gösterir gibidir. Bu ülkelerle Türkiye arasında yapılacak ikili anlatmalarla bu sorunların çözülmesinin, ilgili ülke toplumlarında Türklere yönelik olumsuz düşüncelerin önüne geçebileceği söylenebilir.

Tezlerde benimsenen metot açısından bir karşılaştırma yapıldığında yine yaptırıldıkları enstitü ve ilgili disiplin bağlamında bir etkinin olduğu açıktır. Danışmanların tez çalışanlarına ayırdıkları zaman ve yaptıkları kontrolün de tezlerin ilgili incelemeleri başarılı biçimde ele almalarını doğrudan etkilemiş olduğu da düşünülmektedir. Bunun için yapılacak yeni çalışmalarda daha dikkatli inceleme ve elde edilen bulguları zengin kuramsal çerçeveden hareketle temalaştırmak ve yorumlamak konusunda daha titiz davranılabilir.

Kaynakça

Aizharkyn, A. K. (2012). "Kırgızistan'daki ortaokul, lise tarih ders kitaplarında Türkiye tarihinin okutulması", *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2, (1):79-83.

Alibašić, A. (2007). "Images of the Ottomans in history textbooks in Bosnia and Herzegovina (Bosna ve Hırvatistan tarih ders kitaplarında Osmanlı imajı)", *İslâm Araştırmaları Dergisi*, XVII, 103-137.

Biricky, G. (2013). "The Ottoman age in Southern Central Europe as represented in secondary school history textbooks in the Czeck Republic, Hungary, Polland and Slovakia", (Çek cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Slovakya'da Ortaokul Tarih Ders Kitaplarında Güney Orta Avrupa'da Osmanlı Çağının Temsili) *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5, (1): 108-129.

Batan. M. (2011). İran İslam cumhuriyeti ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

Biljali Ş. (2007). Makedonya eğitim kurumlarında okutulan tarih kitaplarında Osmanlı imajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkuş, Y.D. (2014). "Ermeni tarih ders kitaplarında Türk imgesi". *Yeni Türkiye*, 60.

Gatina V. (2009). Rus Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmgesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökdem. Z. B. (2010). Suudi Arabistan Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmalar Enstitüsü.

Göksun. Y. (2011). Suriye İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

Köstüklü, N. (2013). "Kıbrıs Rum kesimi tarih ders kitaplarında "Türk" ve "Türkiye" imajı", *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi,* (17- 19 Mayıs 2013), Saraybosna, Bosna Hersek.

Maharramova Cengiz, N. (2016). Sovyet Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Muhasilović. J. (2015). Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Oral, M. (2002). *İmparatorluktan ulus devlete Türkiye'de tarih anlayışı* (1908 -1937). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarih Enstitüsü, Ankara.

Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*, Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Safran, M. & Ata, B. (1996). "Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri", *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, I, 11-26.

Şimşek, A.& Meherremova Cengiz, N. (2015). "Rusya tarih ders kitaplarında Türk-Osmanlı imgesi", *Turkish History Education Journal*, 2015: 4 (2), 225-258.

Şimşek, A. & Alaslan, F. (2013). "Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru türkiye'de tarih ders kitapları", *Uluslararası Akademik Bakış Dergisi*, 40.

Tuncer. F. F. (2012). Kosova Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı / Türk İmajı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulubaş M. (2009). Günümüz Amerikan Tarih Ders Kitaplarında Türk Tarihi İle İlgili Konuların Ele Alınışı Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, S. (2008). "Ermenistan cumhuriyeti'nde okutulan 10. sınıf tarih ders kitabında Türkler aleyhine ifadeler ve sözde Ermeni soykırımı", *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, (177).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız. N. (2008). 1980–1990 Yılları Arasında Bulgaristan'da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiğit M. (2009). Arap Ülkelerinde Okutulan Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkler (Ürdün ve Suriye Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Žunıć. M. (2008). Hırvatistan'da Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarihi Dizilerde Yansıtılan İmgeler Ve Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel İmgelem Becerilerini Kullanım Durumunun Analizi

Fatma ÜNAL
Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

Cansu KALÇIK
Bartın Üniversitesi, cansukalcik@gmail.com

Özet

Bu çalışma; televizyonda yayınlanan ve Osmanlı Kuruluş dönemini yansıtan Diriliş Ertuğrul dizisinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme sürecinde imgelem becerilerini nasıl etkilediğini ve tarihi dizilerde sunulan imgelerin öğrencilerin zihinlerinde neye benzettiklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim deseni araştırmaların derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Bu amaçla Bartın İli'ndeki bir ortaokulun 56 yedinci sınıf öğrencisine sosyal bilgiler dersi kapsamında Osmanlı tarihi konularının işleniş döneminde Diriliş Ertuğrul dizisinden seçilen amaca uygun farklı bölümler izletilmiş ve öğrencilerden dizide en çok etkilendikleri bir nesnenin çizimi istenmiş, böylece imgelemlerinde oluşan geçmiş dönemi resmetmeleri sağlanmıştır. Alınan cevaplar sonrasında amaçlı örnekleme ile seçilen çizimler örnekleme alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak Nvivo 10plus paket programı ile analiz edilmiş ve öğrencilerin tarihi dizileri, tarihsel kaynaklar gibi kullanıp tarihsel düşünme süreçlerinde imgelem becerilerini kullanabildikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: tarihsel imgelem, tarihsel düşünme, tarihi diziler, ortaokul öğrencileri

Analysis Of The Historic Images Reflected In Historical Tv Series And The Use Of Historical Imagery Skills Of Secondary School Students

Abstract

This study aims to reveal how the TV series called Dirilis Ertugrul, which is telecasted on TV and reflects the foundation period of the Ottoman Empire, influences the imagery skills of seventh grade students in their historical thinking process, and how the images presented by historical TV series are identified in students' minds. The study used phenomenology as a qualitative research design. The phenomenology design enables a detailed analysis of the research. To this end, a sample group of 56 students studying at the seventh grade in a secondary school in Bartin Province were included in the study. The students watched various selected parts of Dirilis Ertugrul, appropriate for the purposes in social studies class, while they were being taught about the Ottoman history, and the students were asked to draw an object from which they were impressed most, and illustrate the past in their imagery. Upon receiving the answers, the drafts selected by using the purposeful sampling method were included in the sample. Data obtained were analyzed by Nvivo 10plus package programme, using descriptive and content analysis methods. It was concluded that students are able to use historical TV series as historical resources as well as their imagery skills in the processes of historical thinking.

Keywords: historical imagery, historical thinking, historical tv series, secondary school students.

*Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Tarafından Desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-CY-005)"

Giriş

İmge; gölge, hayal ve görüntü terimleriyle eş anlamlı kullanılırken görüntü ile anlatılmak istenen zihnimizde hayali olarak canlandırdığımız bir iç gerçekliğin dışa yansıması (görüntüsü) dır (Işıldak, 2008, 66). Kitle iletişim araçlarında imge gerçeği yeniden tanımlamak anlamında kullanılmakta (Şimşek, 2006, 68) böylece imge görünmeyeni görünür hâle getirirken bakılan nesnelerden farklı anlamlar çıkmasını sağlamaktadır (Şimşek, 2006, 70). Genel olarak imge gerçekliğin ya da fiziksel olarak (bir resim ya da fotoğrafta olduğu gibi) ya da imgesel olarak (yazın ya da müzikte olduğu gibi) görsel temsili şeklinde geçerken, imge ve yaratıcılık arasındaki imgelem kavramı ortaya çıkmaktadır ki Işıldak (2008, 66)'a göre imgelem var olan imgeler arasında yeni ilişkiler, kavramlar ve düşünceleri oluşturma becerisi olarak tanımlanabilir.

İmge, Türkçe'de Fransızca karşılığıyla imaj olarak gerçeği temsil etmek yerine izler, kitleye cazip gelmek üzere yaratılmış bir imalat ya da kamusal, izlenim anlamında da kullanılmaktadır. Bu anlamada bir politikacının ya da şarkıcının imajından söz edilebilir (Mutlu, 2008, 154-155). "Görsel malzemelerden fotoğraflar, etkili öğrenmeyi destekleyecek önemli materyallerdir. Tarihin farklı kesitlerinde çekilmiş olan ve moda, eğlence, aile hayatı, teknoloji, ulaşım, sokak manzaraları, savaş sahnesi, grevler ve kadınının rollerine dair ya da konunun içeriğine göre değişik resimler incelenebilir" (Kırpık, 2009). Bu bağlamda kitle iletişim araçları içinde yaygın olarak kullanılan televizyonun ve izlenen televizyon dizilerinin, izleyenlerin imgelemlerinde nasıl şekillendiği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Televizyonu bağımlılık olarak ilk adlandıran McLuhan (1988)'a göre sinemanın aksine televizyonun ışık ve imgeleri izleyiciye doğrudan geldiği için aslında izleyici ekrandır (Çakır ve Çakır, 2010, 132).

İzleyici ekranın içine birinin hayatına girer gibi girebilir ve bu sanal görüntünün içinde kendi hayatını kombinezon gibi giydirirken hiçbir engelle karşılaşmaz içinde bir sahnenin bir bakışın bulunduğu fotoğraftan, sinemadan ve resimden farklı olarak video görüntüsü bilgisayar ekranı olarak seyredilirken sanki uyum içine dalınıyor, sanki kopmaz bir bağ ilişkisi kurulduğu ortaya çıkıyor (Baudrıllard, 2004, 130). Bu nedenle televizyonda yayınlanan tarihi dizilerin öğrencilerin zihninde yer ettiği ve tarihi imgelem oluşturduğu söylenebilir. Tarih öğretiminde ve öğreniminde Graff (1999)'da "tarihsel anlamanın tarihsel imgelemin teşvik edilmesiyle ilerleyebileceğini öne sürerek resim, fotoğraf, belgeseller, tarihsel filmler gibi görsel materyallerin tarihsel imgelemin beslenmesinde önemli rol oynadığını" (Yapıcı, 2006, 45) belirtmektedir. Bu çalışma; televizyonda yayınlanan ve Osmanlı Kuruluş dönemini yansıtan Diriliş Ertuğrul dizisinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme sürecinde imgelem becerilerini nasıl etkilediğini ve tarihi dizilerde sunulan imgelerin öğrencilerin zihinlerinde neye benzettiklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Çalışmada kullanılan yöntem nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim çalışmaları bir konunun derinlemesine incelenmesini ve bireylerin farkında olmadıkları olguların ortaya çıkarılmasını sağlar (Büyüköztürk, vd. 2014).
Çalışmanın araştırma grubu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt olarak; tarihi dizileri izleme, 7. sınıfta öğrenim görme, sosyal bilgiler öğretmeninin gönüllü olması, resim çizmeyi isteyen öğrenci kriterleri belirlenmiştir. Bu bağlamda; imgelem düşünme becerilerine ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında vurgu yapılması nedeniyle ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden çalışma grubunun oluşturulmasına, uygulamanın yapılacağı ortaokul sosyal bilgiler öğretmeninin tarihi dizileri izlemeye öğrencilerini yönlendirmesine ve uygulamaya gönüllü destek vermesi nedeniyle Bartın İl merkezindeki bir ortaokulda çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Uygulama Bartın İli merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 56 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Bartın İli'ndeki bir ortaokulun 56 yedinci sınıf öğrencisine sosyal bilgiler dersi kapsamında Osmanlı tarihi konularının işlenişi döneminde Diriliş Ertuğrul dizisinden seçilen amaca uygun farklı bölümler izletilmiş ve öğrencilerden dizide en çok etkilendikleri bir nesnenin çizimi istenmiş, böylece imgelemlerinde oluşan geçmiş dönemi resmetmeleri sağlanmıştır. Alınan cevaplar sonrasında amaçlı örnekleme ile seçilen 8 kız ve 8 erkek öğrenciden alınan çizimler örnekleme alınmış, bunlar yorumsamacı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler

betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak Nvivo 10plus paket programı ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı tüm resim ve metinler incelenmiş ve karşılaştırarak ortak temalara ilişkin bulgular şekillerle verilmiştir. Uygulamaya katılan 56 öğrencinin çizdiği resimlerden sekizi (dört kız ve dört erkek öğrencinin resimleri) örnek olarak bulgularda verilmiştir. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için araştırmacılar arasında %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 233). Bu araştırmada, araştırmacılar arasında % 97'lik bir görüş birliği sağlanmıştır. Uygulama yapılan katılımcılardan kız öğrencilere "K" kodu verilirken erkek öğrencilere "E" kodu verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları cümlelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin tarihi dizileri izledikten sonra tarihi dizilerde yansıtılan imgeler ve tarihsel imgelem becerilerini kullanım durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Tarihi Dizi İzleyen Öğrencilerin İmgelemlerinde Oluşan Tarihi Nesneler

İzletilen tarihi dizi sonrasında ortaokul öğrencilerinin zihinlerinde yer eden tarihsel nesnelerden elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin kullandıkları tarihsel imgelemler

Nesne	Kız (f)	Erkek (f)	Toplam
Kayı simgesi / bayrağı	10	13	23
Ok	10	6	16
Halı	8	7	15
Kılıç	5	7	12
Selçuklu bayrağı	4	2	6
Selçuklu başlığı	3	2	5
Savaşan kadın	1	4	5
Motif	1	2	3
Zırh	0	2	2
Savaşan Türk- Moğol askerleri	1	1	2
Türk kadının giyimi	1	0	1
Meşale	1	0	1
Çadır	0	1	1

Tablo 1 incelendiğinde; toplam 56 öğrenciyle yapılan uygulama sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin aynı resimde birden fazla nesneyi resmettikleri görülmekle birlikte en çok kayı boyunun simgesini/bayrağını (23) resmettikleri, bunu sırasıyla tarihi savaş aletlerinden ok (16), halı (15), kılıç (12), Selçuklu Bayrağı (6), Selçuklu başlığı (5), savaşan kadın (5), motif (3), zırh (2), savaşan Türk-Moğol askerleri (2), Türk kadının giyimi (1), meşale (1) ve çadır (1) resimleri takip etmektedir.

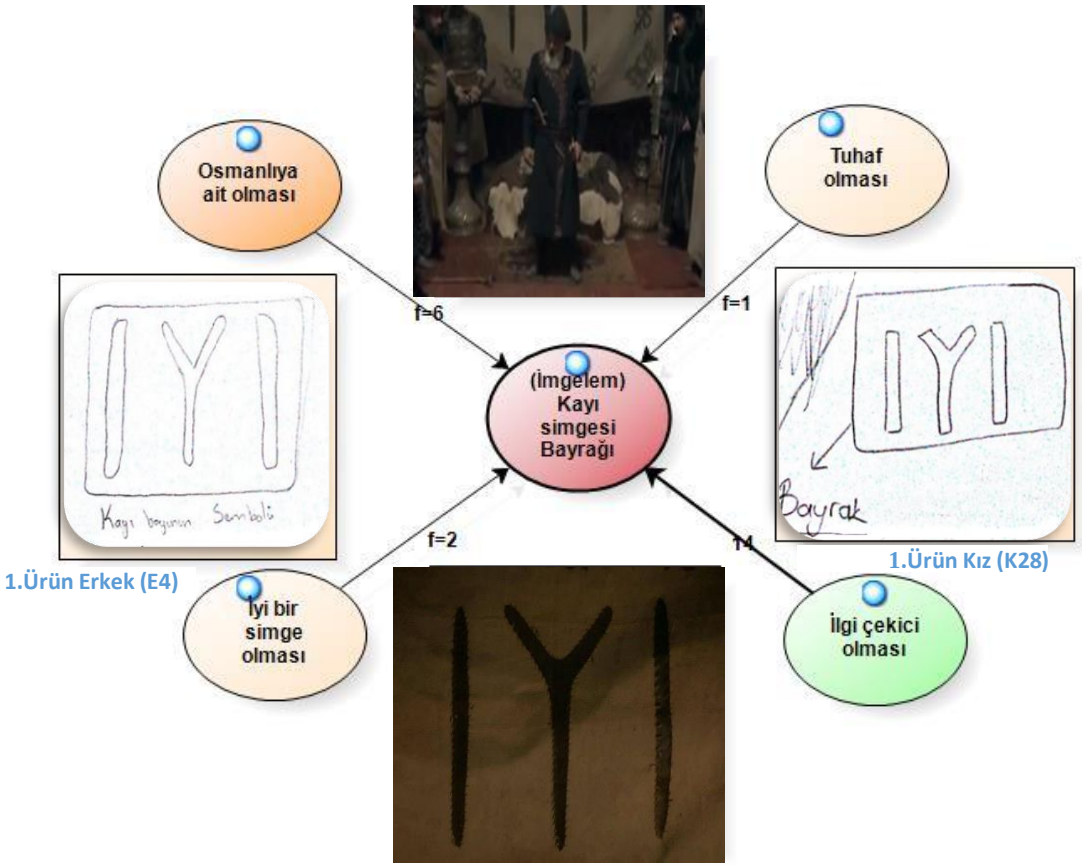
2. Tarihi Dizilerde Yansıtılan İmgeler ve Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel İmgelem Becerilerini Kullanım Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihi dizilerden etkilenerek oluşturdukları imgelem becerilerini ortaya koymak için izledikleri Diriliş Ertuğrul dizisindeki en etkilendikleri şeyi ya da nesneyi çizmeleri ve neden çizdiklerini belirtmeleri istenmiş elde edilen bulgular temalara ayrılarak seçilen resimlerle verilmiştir.

2.1. Öğrencilerin İmgelemlerinde Oluşan İllüstrasyon ve Nesneleri Çizme Nedenleri

2.1.1. Kayı Simgesi/Bayrağı

Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin zihninde oluşan Kayı simgesi/bayrağı imgesi ve nedenleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kayı simgesi/bayrağı imgelemi

Şekil 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin kayı simgesini imgeledikleri görülmüş ve bir kız ile bir erkek öğrencinin ürünleri örnek olarak verilmiştir. Öğrencilerin kayı simgesini çizme nedenleri dört tema etrafında toplanmış "Osmanlıya ait olması" (6), "İlgi çekici olması" (4), "İyi bir simge olması" (2), "Tuhaf olması" (1) gibi farklı nedenlerden dolayı kayı bayrağını resmettikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin zihninde oluşan imge ve nedenlerine bakıldığında diziyi izleyen öğrencilerin kayı bayrağını kurguladıkları, dizide tam görülmeyen kayı bayrağını zihinlerinde tamamlayarak aslına uygun resmettikleri görülmüştür. Öğrencilerin, dizide kayı boyunun tarihinin anlatılması nedeniyle kayı bayrağı dikkatlerini çekmiş olabilir. Öğrencilerin daha önce de diziyi izlemiş olması ihtimali göz önünde bulundurulduğunda önceki öğrenmelerinin de çizimlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden K28 ve E3 *"Osmanlı'nın dik duruşu ve gittiği yolları resmetmişler sanki, bu nedenle aklımda kaldı."* ifadesiyle kayı bayrağına düşsel ve duygusal dünyasında anlamlar yükleyerek resmettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerden K6 *"Kayı obasının bayrağı ilgimi çekti."* derken K22 ve K26 *"Beni en çok etkileyen şey o dönemdeki Osmanlı bayrağı oldu. Bunu çizmemin nedeni ise bayrağın çok dikkat çekici olması ve iyi bir simge olmasıdır."* diyerek bayrağın Osmanlıya ait olması ve dikkat çekmesi nedeniyle çizdiğini belirtirken bunu E17, K4 ve K25 *"Benim daha çok ilgimi çekenin farklı işaretlerden oluşan Kayı simgesi olduğu için çizdim."* ifadeleriyle Osman oğullarının geldiği Kayı Boyu hakkında bilgi edindikleri ortaya çıkarken E7 *"Nedeni sembol hoşuma gitti."* sözleriyle kayı simgesinin öğrencilerin beğenisini toplayarak imgelemelerinde etkili olduğu görülmektedir.

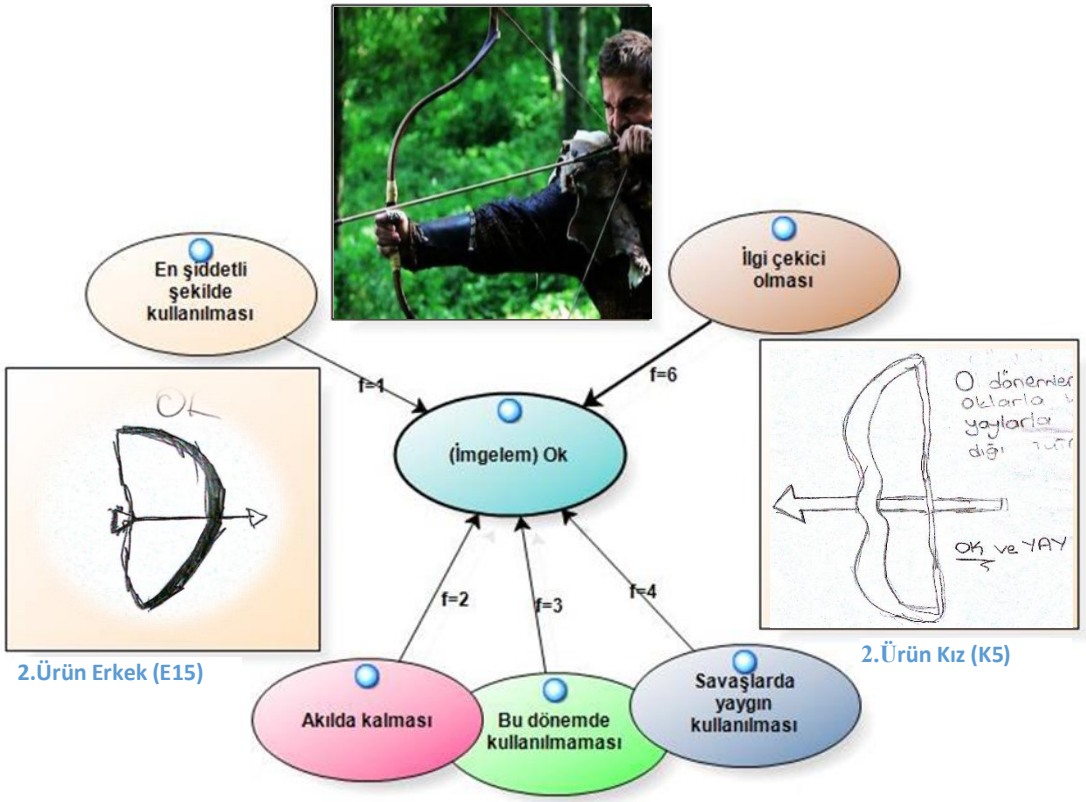
Öğrencilerden E4 *"Kayı bayrağını çizdim, daha kolayca ve akılda kaldığı için."* derken K21 *"Meclisin arkasında çok büyük bir şekilde gösterilmesinden dolayı aklımda kaldı."* ifadesini kullanması öğrencilerin kolay aktarılabilmesinden dolayı çizdiği ve akıllarında kayı simgesinin kalıcı bir iz bıraktığı da anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden K17 *"Selçuklular'a ait bu simge bana tuhaf geldiği için daha çok ilgimi çekti."* sözleriyle çizdiği Kayı Bayrağı resmine ilişkin anlam yanılgısı yaşayarak Selçuklu Bayrağı olarak anladığı ve resmettiği söylenebilir. Öğrencilerden E12 ve E17 *"Bu Selçuklu simgesi bana farklı geldi."* ifadesini

kullanmaları da Kayı bayrağını gerçeğe uygun çizmişlerse de anlamakta zorluk çektikleri ve Kayı simgesini dizinin içinde geçen Selçuklu Sultanı Sadettin Köpek'in Kayı Obası'na gelişinde gösterilen Selçuklu Bayrağı ile karıştırdıkları görülmektedir.

2.1.2. Ok İmgelemi

Araştırmaya katılan öğrencilerin savaşlarda kullanılan ok savaş aletini resmettikleri görülmüş ve ok nesnesini resmetmeleri ve nedenleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ok imgelemi

Şekil 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin ok nesnesini imgeledikleri görülmüş, bir kız ile bir erkek öğrencinin ürünleri örnek olarak verilmiş ve oku çizme nedenleri beş tema etrafında toplanmıştır. Bunlar "İlgi çekici olması" (6), "Savaşlarda yaygın kullanılması" (4), "En şiddetli şekilde kullanılması" (4), "Bu dönemde kullanılmaması" (3), "Akılda kalması" (2) temalarıdır. Öğrencilere tarihi dizideki savaş sahnelerinin mümkün olduğunca kısaltılarak gösterilmesine rağmen, yansıtılan tarihi dönemdeki savaş aletlerinden etkilendikleri görülmektedir.

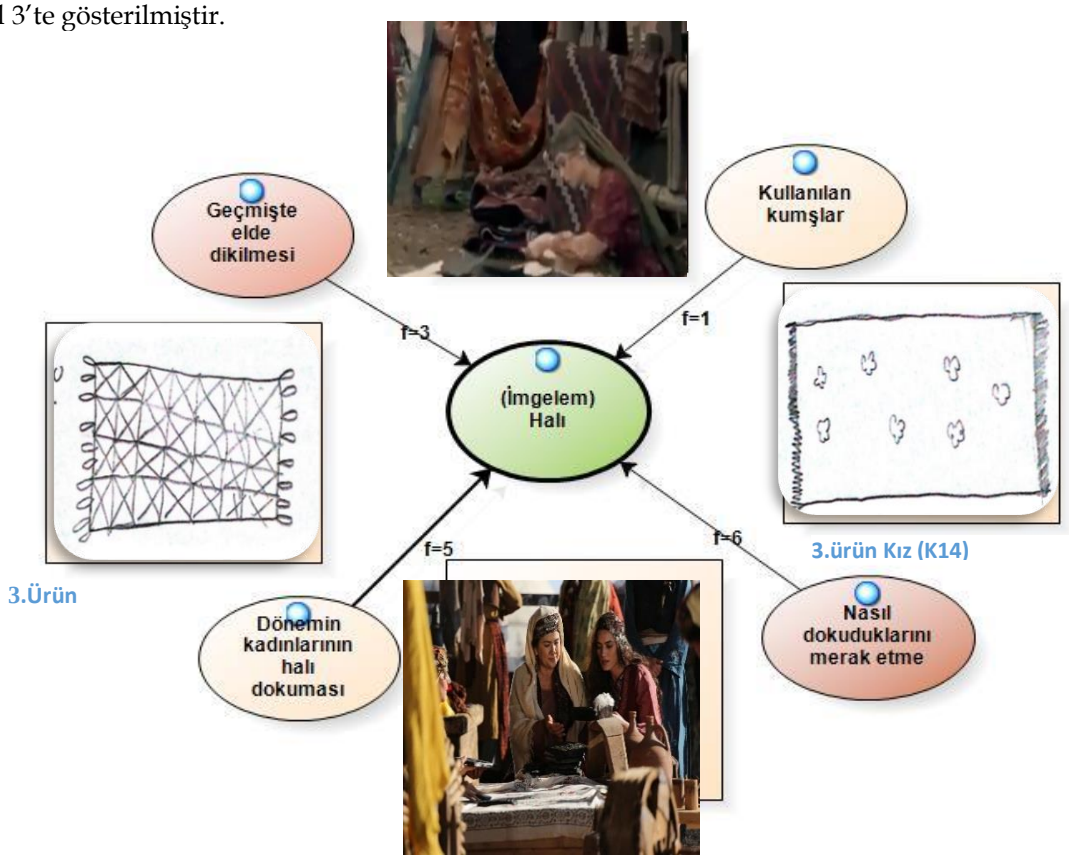
Erkek öğrencinin dizi sahnesinde net olarak görülmeyen okun sapındaki tüyleri göstermesi, dizide yansıtılan savaş sahnelerine erkek öğrencinin kız öğrenciden daha ilgili olduğu şeklinde açıklanabilir. Kısa savaş sahnelerinin izletildiği anda erkek öğrencilerin daha coşkulu ve meraklı olduğu araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Öğrencilerden ok ve yay imgelemini resmedenlerin, oku gerçeğe uygun bir biçimde aktardıkları görülmektedir. Ok, tarihi bir savaş aleti olarak bilinmesinden ya da çizimi kolay olmasından dolayı da çizilmiş olabilir. Öğrenciler ok nesnesini çizme nedenini belirtmiş K19, E23, K30 *"İlgimi en çok ok çektiği için çizdim."* derken K31 *"Yay ve okun kullanılışı çok ilgi çekici."* demiş tarihi dizide ok ve yayın kullanımı ve ilgi çekici olmasına bağlamışlardır. Öğrencilerden E15 *"Okçulara hayranım."* derken adeta tarihi dizinin gösterildiği döneme giderek dönemin ok kullanan savaşçılarına hayranlık duymaktadır.

Öğrencilerden K5, K28 ve K23 *"O dönemi yansıttığı şimdi kullanılmadığı için dikkatimi çekti."* ifadesiyle dizilerde geçen ok kullanan tarihi savaşlara dikkat ederek savaşlarda kullanılan araç gereçlerin tarihin o gününü yansıttığı bilincinin oluşmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca savaş aletlerinin

kullanımındaki başarı öğrencilerin zihninde hayranlık uyandırırken imgelemlerinde ok aletinin oluşmasına sebep olmuştur, denilebilir. K29 *"Ok ve yay bana tarihi, tarih de yaşanan zor anları, acıları ve kazanılan zaferleri anlatması."* ifadesiyle savaşlarda kullanılan ok aletini dizi dışında kendi iç ve duygusal dünyasıyla kurgulayarak, anlamlandırıp çizdiği görülmektedir. Öğrencinin, tarihi dizide izlediği savaş sahnelerinden etkilendiği görülürken ok ve yayın hem olumsuz acı, zorlukları anlatırken hem de olumlu bir düşünce içerisinde zaferi çağrıştırması ilgi çekici bir durumdur.
Öğrencilerden K1 *"Ok, çünkü filmde en şiddetli şekilde kullanılıyor."* sözüyle dizide okun bir şiddet içerisinde kullanılmasının öğrencileri imgelem sürecinde etkilediği görülmektedir.

2.1.3. Halı İmgelemi

Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin zihninde oluşan halı imgesi ve nedenleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



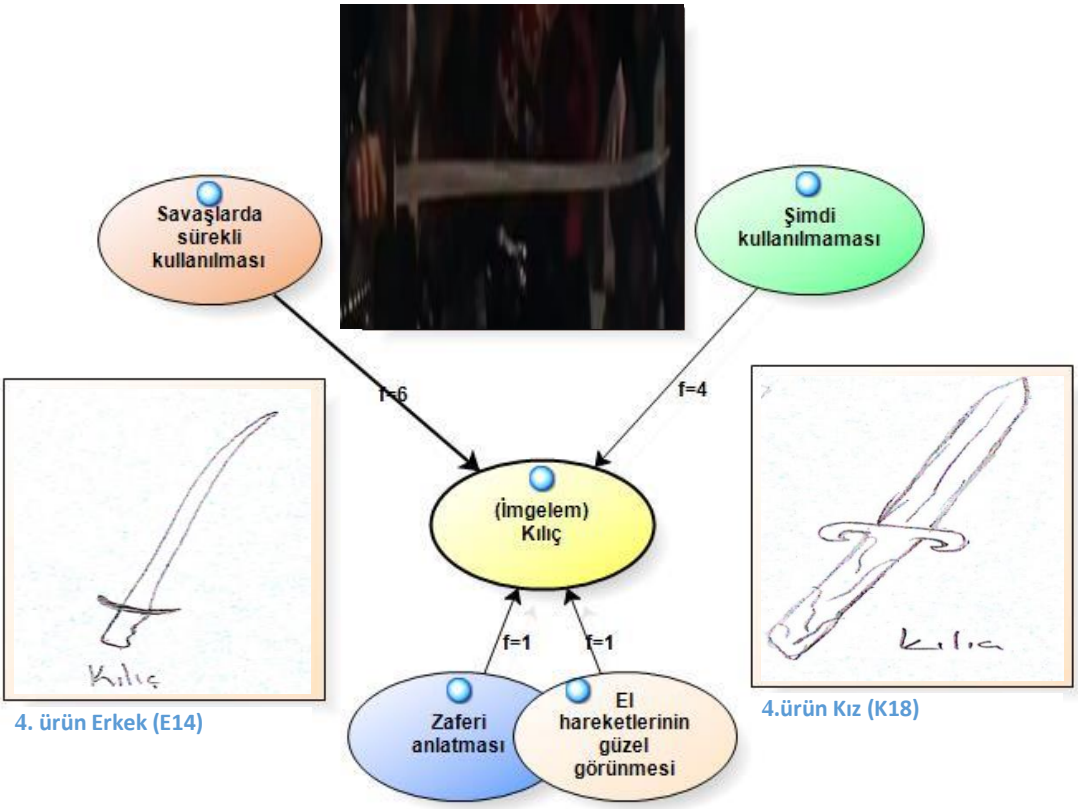
Şekil 3. Halı imgelemi

Şekil 3'te görüldüğü gibi, öğrenciler izlemiş oldukları tarihi dizideki sosyal yaşamdan ve uğraş alanlarından etkilenerek zihinlerinde oluşturdukları o döneme ait halıları resmetmişlerdir. Bir kız ve bir erkek öğrencinin ürünleri örnek olarak verilmiş ve öğrencilerin halı nesnesini çizme nedenleri dört tema etrafında toplanmıştır. Bu temaları "Nasıl dokuduklarını merak etme" (6), "Dönemin kadınınlarının halı dokuması" (5), "Geçmişte elde dikilmesi" (3), "Kullanılan kumaşlar" (1) oluşturmaktadır. Bir erkek öğrenci, kendi düşgücünü kullanarak halıdaki iplikleri dahi gösterirken; bir kız öğrencinin halı üzerinde çiçekler çizdiği görülmektedir.
Ürünler incelendiğinde, öğrencilerin daha önceden halı dokuma işlemi görmemiş olmalarına rağmen o dönemin halılarının kendi hayal dünyalarında kurguladıklarını ve resmettiklerini göstermektedir. Dizide geçen kilim dokuma ile ilgili sahnelere bakıldığında halıların arka planda olduğu ancak öğrencilerin dikkatini çektiği görülmektedir. Buradan da anlaşlıcacağı gibi, tarihi dizilerde gösterilen bütün ayrıntılar öğrencilerin zihninde yer edinebilmektedir. Öğrencilerden K9 *"Halı işlemelerinden etkilendim."* derken K20 *"Halı dokumaları güzel ve nasıl dokuduklarını merak ediyorum, bu nedenden dolayı halı çizdim."* sözleriyle tarihi dizileri izlerken bir yandan da o dönemde yapılan dokumalara karşı meraklarının olduğu görülmektedir. Tarihi diziler, öğrencilerin tarihi olaylara karşı ilgilerini arttırırken aynı zamanda zihinlerinde merak uyandıran tarihi nesneleri imgeledikleri görülmektedir.

Öğrencilerden E2 ve K14 *"Eskiden el ile dikilen halıların şimdi makinası çıktı, aklımda kalmasının sebebi bu dönemdeki halıların değişik değişik dokunmasını çok seviyorum."* ifadesiyle dizilerde gördüğü halıların üretimini günümüzle kıyaslayabildikleri anlaşılırken tarihi halılardan hoşlanmaları halı imgelemini oluşturmalarını sağlamış bir başka öğrenci ise bunu destekler nitelikte E10 *"O zamanda yapılması zor bir nesne olması."* diyerek tarihi dönemin şartları içinde dokunan halıların dikkatini çektiğini belirtmiş, bir diğeri ise K7 ve K12 *"O zamanki halı ve kumaşlar çok hoşuma gitti."* diyerek beğenisinin bu nesneyi çizmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.
E15 *"Kadınlar hem kilim dokur hem savaş olunca savaşırlar…"* diyerek tarihdeki Türk kadının sosyal hayatdaki yeri ve önemini anlamlandırarak kadınların dokudukları halıları resmetmiştir.
Öğrencilerden E24 *"Halı yapıp dikip satmaları…"* sözleriyle halı ilistarasyonunu çizdiğini belirtirken dizide yansıtılan tarihi gerçeklikten uzak olarak halıların satıldığını kurgulamış ve bunu halı nesnesini çizme nedeni olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak tarihi dizide izletilen sahnede resimlerde görülen gibi bir bölüm geçmekte ve burada sadece kilim, kumaşlar üretilmekte satışı yapılmamaktadır. Öğrencinin, üretiliyorsa satılıyordur diye bir neden sonuç ilişkisi kurarak tarihsel düşünceyle bunu belirttiği söylenebilir.
Öğrencilerden K25 *"Bu dönemdeki kadınlar savaşta giyilecek zırhları kendi giyecekleri kıayafetleri, halıları kendileri yapıyor."* derken K8 *"Eski dönemlerde kilimleri el ile dokumaları benim çok dikkatimi çekti."* ifadesiyle izledikleri tarihi diziden etkilenerek Osmanlı kuruluş döneminde kullanılan giyim, halı gibi ürünleri nasıl üretildiğini öğrendikleri söylenebilir. Bu öğrenme zihinlerinde imgelem becerilerini kullanarak halıları resmetmelerini sağlamış, işlemeleri net olarak görülmeyen halıları kız ve erkek öğrenciler farklı şekilde dışa aktarmışlardır.

2.1.4. Kılıç İmgelemi

Araştırmaya katılan öğrencilerinin zihninde oluşan kılıç şekli ve nedenleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



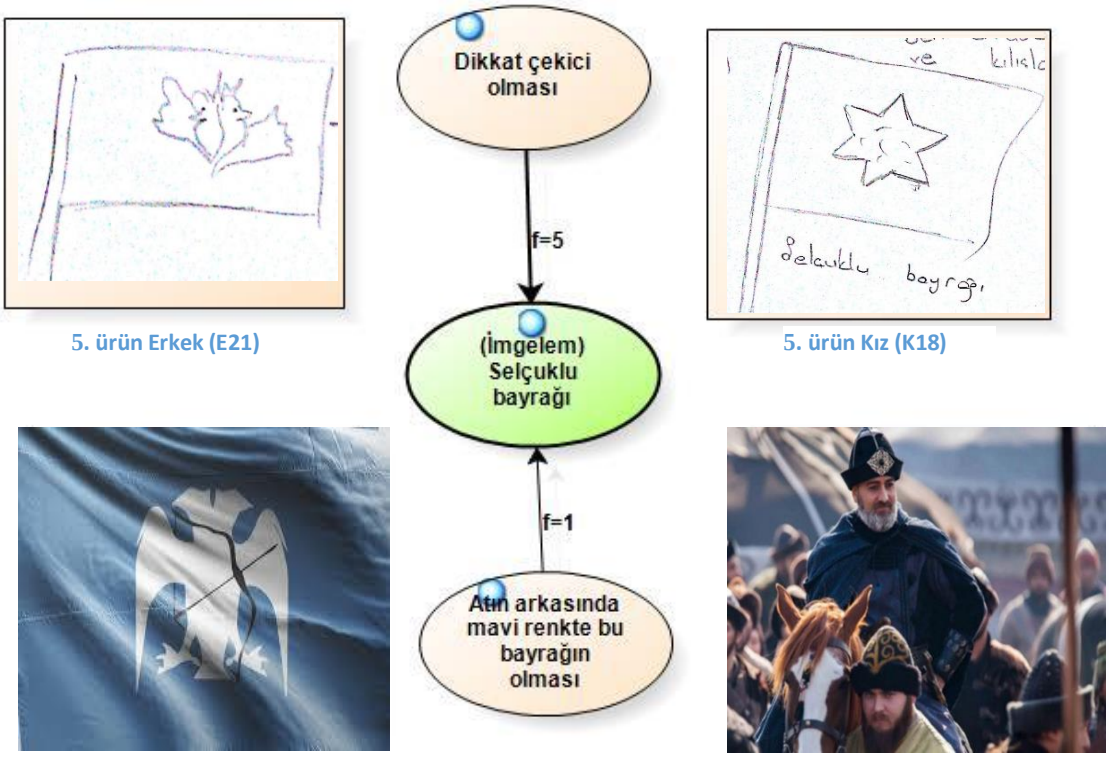
Şekil 4. Kılıç imgelemi

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğrenciler dizide geçen kılıcı tarihsel bağlamda resmetmişlerdir. Bir kız ve bir erkek öğrencinin ürünleri örnek olarak verilmiş ve belirttikleri nedenler de dört tema altında incelenmiştir. Bu temaları "Savaşlarda sürekli kullanılması" (6), "Şimdi kullanılmaması" (4), "El

hareketlerinin güzel gözükmesi" (1), "Zaferi anlatması" (1) oluşturmaktadır. Ürünler incelendiğinde dizide geçen savaş aletlerinden kılıç ilisturasyonu görülmektedir. Kız öğrencinin ürünü incelendiğinde, öğrencilerin zihninde şekiller ve motiflerle süslenmesi hayal güçlerini de kullanarak kılıçlara bir esnetik katıp aktardığı görülürken; erkek öğrencinin ürünü incelendiğinde, dizide net anlaşılmayan kılıç süslemelerini kulanmayıp gördüğü gibi kılıcı resmetmiştir.
K18 *"Beni en çok ekileyen kılıç olmuştur."* derken K13 *"Kılıç, çünkü kullanışları el hareketleri harika görünüyor."* sözleriyle dizide geçen savaş sanhnelerinden etkilendikleri askerlerin kılıç kullanımına ve el hareketlerine dahi dikkat ettikleri görülmektedir. Başka bir öğrenci ise K20 *"Kılıçları neden hep savaşıyorken kullanıyorlar, silah ya da bıçak onu merak ettim ve dikkatimi çekti."* diyerek tarihi dizilerden izlediği savaş sahnelerini ve kullanılan savaş aletlerini sorgulamaya başladığı görülmektedir.
Öğrencilerden E2 ve E25 *"Savaşlarda çok kullanılıyor, kadın erkek herkeste var."* diyerek kılıç çizme nedenini kadın- erkek herkesin elinde olduğunu anlamış olmasından dolayı çizdiğini belirtmiştir ki Türkler de ordu-millet anlayışı mevcuttur. Ordu-millet anlayışı savaş anında kadın erkek herkesin kılıç kuşanmasını ve savaşta kendisini korumasını sağlamıştır. Öğrencilerin, bu bilgiyi izledikleri tarihi dizide geçen bir sahneden görerek öğrendikleri söylenebilir. Başka bir öğrenci ise K24 *"Zaferi anlatması."* derken E14 *"Çünkü kılıçlar benim için gücü temsil eder."* ifadesiyle kılıç çizmesinin nedeni kendi içinde gücün varlığına işaret ettiği ve bu hissiyatının imgeleminde oluşturduğu kılıçı resmettiği anlaşılmaktadır. K8 *"Kılıçlarla kavga eden adamlar var. Bu benim dikkatimi çekti. Çünkü şimdiki hayatta kılıç kullanılmamakta."* sözleriyle savaşan askerleri kavga eden veya şiddet uygulayan kişiler olarak görürken kılıcın şimdiki hayatta kullanılmıyor olmasına dikkat çekmesi kılıç imgelemini oluştururken öğrenciyi etkilemiştir.

2.1.5. Selçuklu Bayrağı

Araştırmaya katılan öğrencilerinin zihninde oluşan Selçuklu Bayrağı imgesi ve nedenleri Şekil 5'te gösterilmiştir.



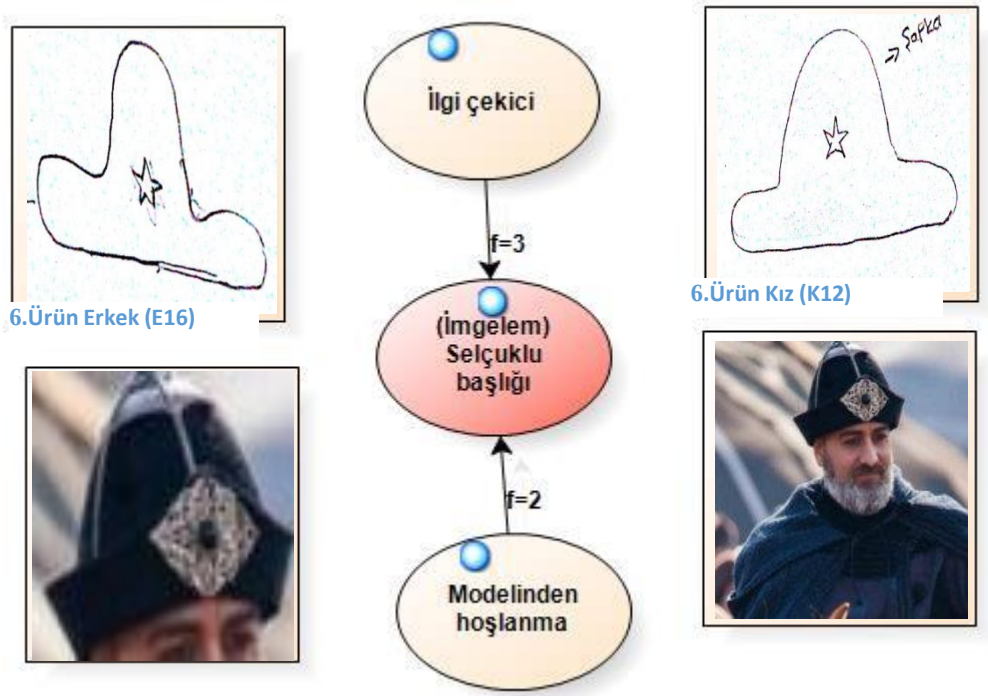
Şekil 5. Selçuklu Bayrağı imgelemi

Şekil 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan bir kız ve bir erkek öğrencinin ürünleri örnek olarak verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden E21 haricinde diğerlerinin Selçuklu Bayrağı'nı yıldız şeklinde imgeledikleri görülmüştür. Bu nesneyi çizme nedenlerinin de iki ana tema etrafında

toplandığı görülmektedir ki bu temalar "Dikkat çekici olması" (5), "Atın arkasında mavi renkte bu bayrağın görülmesi" (1) temasıdır. Öğrencilerin zihinlerinde yer eden Selçuklu bayrağının dizide arka planda gösterilen bir nesne olmasına rağmen resmetmeleri ilgi çekicidir.
Erkek ve kız öğrencilerin tarihi diziden edindikleri görsellerle uyuşmazlığı görülmektedir. Selçuklu Bayrağı yakından incelendiğinde, iki başlı kartal simgesinden oluşmaktadır. Ancak öğrenciler daha önceden böyle bir bayrağı görmediklerinden veya bilmediklerinden dolayı kendi düşlerinde günümüzdeki Türk bayrağında olan yıldıza benzer bir simge çizdikleri görülmüştür ve bu nedenle bir anlam yanılgısı yaşadıkları söylenebilir. Benzer başka bir resimde kayı işareti ve yıldız simgesini kullanarak Selçuklu Bayrağı'nı çizmesi dizide geçen bayrak nesnelerini kurgulayıp tek bir bayrakta birleştirdiği görülmektedir ki burada öğrencinin bir anlam kargaşası yaşadığı söylenebilir.
Örnek olarak verilen kız öğrencinin ürünü incelendiğinde ise bayrağın üzerinde bir gülen yıldız resmettiği ve resimde tamamen düş gücünün kurgusunu yansıttığı, sunulan tarihi görseldeki bayrakla ilgisinin olmadığı, tarihsel gerçekçilikten tamamen uzaklaştığı görülmektedir. Erkek öğrencinin ürünü incelendiğinde, tarihi dizide görülen ve tarihi gerçekliğe yakın çizilen tek resimdir. Bu anlamda bir öğrencinin daha dikkatli olduğu veya önceden bu bayrağa ilişkin bilgilerinin var olduğu söylenebilir ki öğrencilerden K27 ve E21 *"Selçuklu simgesini ilk defa gördüm, çiftbaşlı kartal diye de duymuştum."* sözlerinden de bu anlaşılmaktadır
Öğrencilerin Selçuklu bayrağı çizme nedenlerine bakıldığında, resmin ilgi çekici olması nedeniyle olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerden E2, K18 *"Beni en çok etkileyen Selçuklu bayrağı oldu, çok ilgi çekici."* derken K11 *"Bayrak dikkatimi çekti, değişik bir bayrak neyi anlattığını merak ettim."* ifadeleriyle dizide gösterilen eski Türklere ait simge ve bayrakların öğrencilerin ilgisini çektiği ve anlamlarını sorgulayıp merak etmelerini sağladığı görülmektedir.
Öğrencilerden E1 *"Bence bu bayrağın simgesi çok güzel olduğu için aynı yıldıza benziyor."* derken K3 *"Atın arkasında mavi renkte bu bayraktan vardı."* sözleriyle Selçuklu Bayrağı'nı resmetmek istedikleri hatta dizide nerede geçtiği ve ne renkte olduğunu bilmelerine rağmen net olarak bayrağın uzun uzadıya gösterilmemesi, bu konudaki önceki öğrenmelerinin de olmamasından dolayı tarihsel anlamdan uzaklaştıkları ve yıldız resmi çizdikleri görülmüştür.

2.1.6. Selçuklu Başlığı

Araştırmaya katılan öğrencilerinin zihninde oluşan Selçuklu başlığı ve nedenleri Şekil 6'da gösterilmiştir.

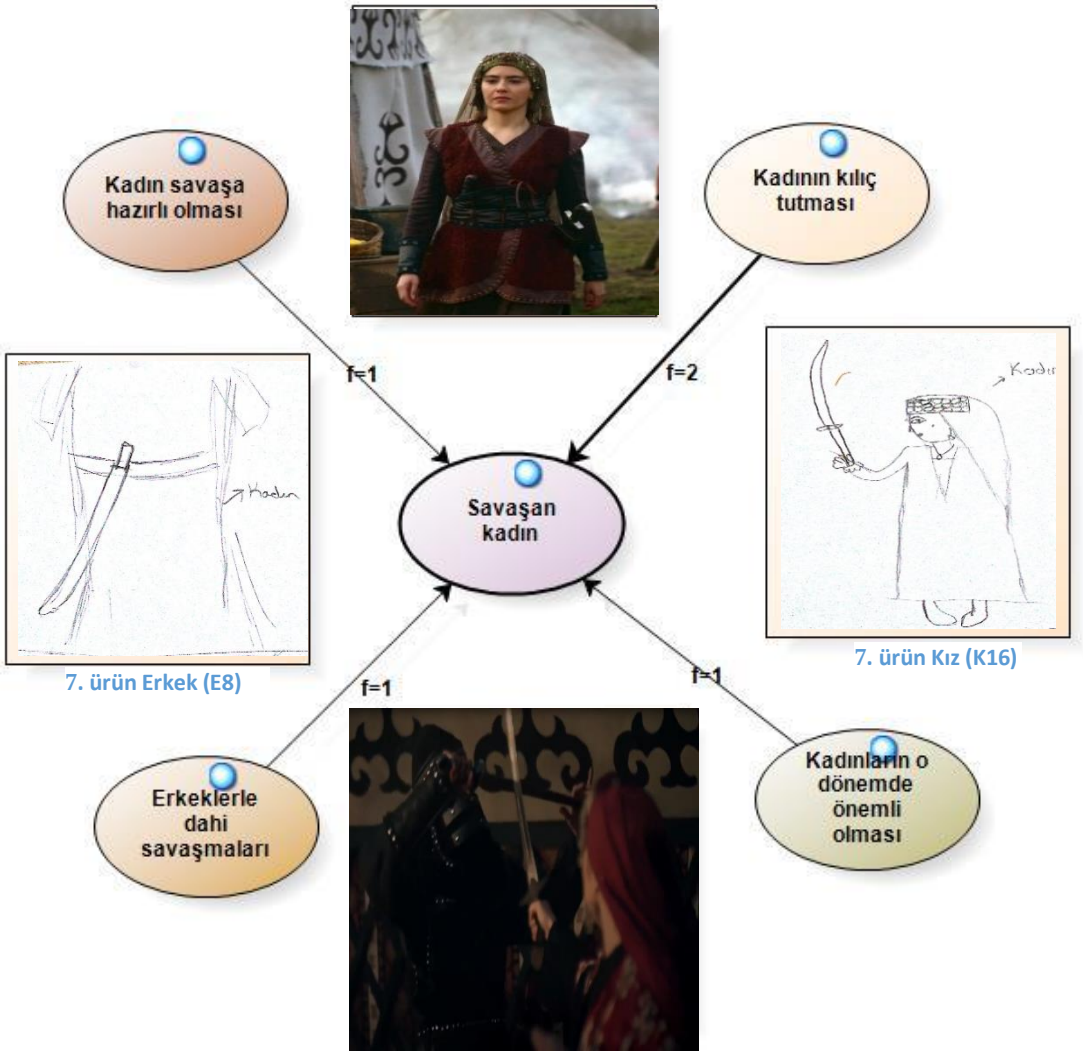


Şekil 6. Selçuklu Başlığı imgelemi

Şekil. 6'da görüldüğü gibi, öğrenciler izledikleri tarihi dizide geçen Selçuklu Vezirinin başlığından etkilenerek imgelemlerinde oluşturmuşlardır. Bu nesneyi imgeleme nedenlerine bakıldığında, "İlgi çekici olması" (3) ve "Modelinden hoşlanma" (2) olmak üzere iki tema etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler düş gücünü de kullanarak dizide sunulan tarihsel gerçeklikten uzak kovboy şapkasına benzeyen bir Selçuklu başlığını resmetmişlerdir. Tarihi dizide geçen Selçuklu vezirinin başlığı gerçekliğinden tamamen uzak resmedilmesi öğrencilerin etkilenmelerine rağmen bu nesnenin zihinlerinde kovboy şapkasıyla özdeştirmelerinin ilginç olduğu söylenebilir. Öğrencilerden K22, E10 *"Modelinden hoşlandım ilk defa gördüm."* demiş ve K12, E16 *"Şapkanın modelinden etkilendim."* derken K35 ve E21 *"Selçuklu veziri ve giyim tarzı çok ilgi çekici olduğu için çizdim."* demiştir. Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi öğrenciler bir anlam yanılgısı içindedir ve yapılan ürünlerde kendi zihinlerinde kurguladıkları tarihsel anlamdan uzak bir Selçuklu başlığını resmetmişlerdir.

2.1.7. Savaşan Kadın İmgelemi

Araştırmaya katılan öğrencilerinin zihninde oluşan savaşan kadın imgesi ve nedenleri Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Savaşan kadın imgelemi

Şekil 7'de görüldüğü gibi, öğrenciler tarihi dizide geçen Moğol askerlerinin istilasıyla karşı karşıya kalan Türk kadınının mücadelesi dikkatlerini çekmiş ve savaşan kadın imgelemini ortaya

çıkarmışlardır. Bu imgelemi resmetmelerinin nedeni dört tema etrafında toplanmaktadır ki bunlar "Kadının kılıç tutması" (2), "Kadının savaşa hazırlıklı olması" (1), "Erkeklerle dahi savaşmaları" (1), "Kadının o dönemde önemli olması" (1) temalardır.

Öğrenciler savaşan kadını görselde sunulan gerçeklikle örtüşür bir şekilde resmetmişlerdir. Dizide yansıtılan kadın karakterlerin ve döneme ait savaşçılık özelliklerinin öğrenciler tarafından kavrandığı söylenebilir. Örnek olarak verilen kız öğrencinin ürünü incelendiğinde, öğrencinin savaşan kadının kıyafetinin detaylarını çizmesi ilgi çekici bir noktadır.

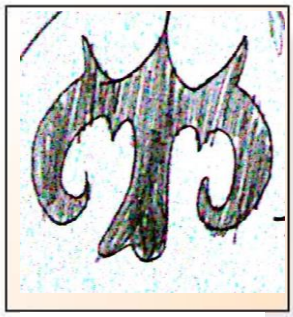
Kadınlar savaş hâlinde dahi kolyeleri, başında takıları ve küpeleri gibi özelliklerini korumaktadır ki bu öğrencinin zihninde kurguladığı savaşan kadın karakterinin dizide sunulan kadınların giyim tarzları ve aksesuarlarından etkilendiğini göstermektedir. Erkek öğrencinin ürünü incelendiğinde ise savaşan kadın sade giyimli ve belinde erkeğe benzer bir kuşakla kılıç taşımaktadır. Bu iki ayrı resmin farkının öğrencilerin cinsiyetlerinden de kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerden K16 *"Beni en çok etkileyen şey o dönemdeki kadınların giydiği kıyafetler ve kılıçlarla savaşmaları, çünkü beni çok etkiledi."* diyerek dizide sergilenen kadın karakterlerin giyim, kuşamından ve savaşçılık özelliklerinden etkilendiğini belirtirken başka bir öğrenci K30 *"O dönemde kadınlar çok önemliymiş."* sözleriyle tarihteki Türk kadının önemini kavramış ve bunu zihninde kurgulayarak gerçeğe uygun resmetmiştir.

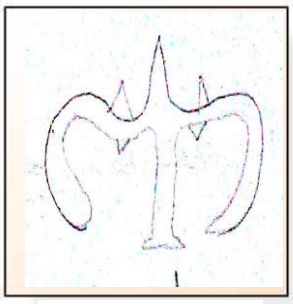
Öğrencilerden E17 *"Kılıç tutan bir kadın ve savaşıyor."* derken K27 *"Kadınların o dönemde savaşması"* nedeniyle çizdiklerini belirtirken bir öğrencinin daha önce Türk kadınlarının tarihteki savaşçılık özelliklerinden haberdar olmadığı ve gösterilen tarihi dizide ilk defa gördüğü anlaşılmaktadır ki E8 *"Kadınlarda kılıç kullanabiliyormuş."* demiştir. Kadınların bu dönemde savaşabiliyor olmasını günümüz kadınlarıyla kıyasladığında öğrenciye ilgi çekici geldiği anlaşılmaktadır. Bu da çizilen üründe kadının beline sarılmış kılıç imgeleminde de görülmektedir. Öğrencilerden E25 ve E18 *"Kadın erkek demeden savaşan insanlar gördüğüm için."* demiş ve tarihsel gerçekliğe uygun olarak Türk savaş usulü hakkında bilgi edindiğinin de bir göstergesidir.

2.1.8. Motif İmgelemi

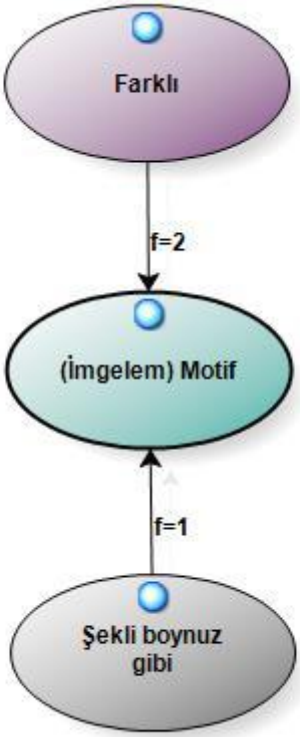
Araştırmaya katılan öğrencilerin imgelemlerinde oluşturdukları çadır içinde yer alan motifler ve çizilme nedenleri Şekil 8'de gösterilmiştir.



8.ürün Kız (K21)



3.ürün Erkek (E20)



Şekil 8. Motif imgelemi

Şekil 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin izledikleri tarihi dizide çadırların iç yüzeyinde bulunan işlemeler dikkatlerini çekmiştir. Ürünler incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin dizinin arka planında gösterilen bu motifleri zihinlerinde canlandırarak olduğu gibi aktardıkları görülmüştür. K21 *"Çadırın arkasındaki duvarda bu desen vardı."* derken Türklerin çadır hayatı yaşadığını anladığı ortaya çıkarken öğrencilerin dizide geçen ince ayrıntıların imgelemlerinde şekillendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerden E23 *"Duvardaki bu desen benim gözümü aldı."*, derken E20 *"Motifin anlamını merak ettim boynuz gibi."* demesi savaş sahnelerinin içinde geçen çadırda yaşanan mücadelelerinde ötesine gidip duvardaki motifin görülmesi ve öğrencilerde merak uyandırması öğrencilerin gördüklerini sorguladıklarını ve imgeleyebildiklerinin de bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde kitle iletişim alanındaki gelişmelerle birlikte televizyonlar, bireyleri imgelerle yaşam boyu her an karşı karşıya getirmektedir. Bu imgelerin televizyonda yayınlanan tarihi dizilerdeki sunumu ve algılanması tarihi bir önem taşıdığı gibi, bireyin düşünsel süreçlerini de etkisi altına almaktadır. Bu anlamda tarihi dizilerden elde edilen görselliğin imgeleme becerileri üzerinde etkili olduğu yapılan bu araştırma sonucunda da görülmektedir. Tarihi dizilerdeki imgeler ve öğrencilerdeki imgelem düşünme becerilerine ilişkin yapılan bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tarihi dizilerde en çok etkilendikleri nesnelerin Kayı Bayrağı, savaş aletleri (ok, yay, kılıç), halı dokumaları olduğu; bunun dışında Selçuklu Bayrağı, Selçuklu başlığını ve çadır içinde geçen motifleri resmettikleri görülmüş ve öğrencilerin tarihi dizilerdeki görsel imgelerden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ile tutarlı bir sonuca ulaşan Kaya (2008) yaptığı çalışmada, tarih hakkında bilgi veren sanal müze gezilerinin sekizinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmış, görsel materyallerin öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Çalışmada öğrencilerin, Kayı Bayrağı'nı/simgesini dizide görülen tarihsel gerçekliğe uygun olarak resmettikleri sonucuna ulaşılırken Kayı simgesini zihinlerinde anlamlandırmaya çalıştıkları, yeni anlamlar yükleyerek imgeledikleri görülmüştür. Bir imgeyi yorumlamak sadece görüneni, düşünüleni belirlemek değil o imgeye verilen anlamları da araştırmaktır (Yücel, 2013, 12). Öğrenciler kayı simgesini ilgi çekici bulduğunu belirtmiştir. 56 öğrenciden üçü Kayı Bayrağı'nı aynen resmetmiş olsalar da imgeleme nedenlerini Selçuklu bayrağı olduğunu belirtmeleri bir anlam yanılgısı içerisinde olduğunu gösterirken bunun dizinin izletilme sürecinde bireysel motivasyonlarını sağlayamamalarından da olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin tarihi dizilerden öğrenerek zihinlerinde oluşturdukları dönemin savaş aletlerine ait ürünler tarihi gerçekliğe uygundur. Öğrenciler ok, yay ve kılıç savaş aletlerini imgelem süreçlerinden geçirdiklerini gösterilen savaş sahnelerinin kısa olmasına rağmen öğrencilerin zihninde yer ettiği anlaşılmaktadır. Özellikle erkek öğrencilerin cinsiyetlerinin de etkisiyle dizinin bu bölümünü izlerken heyecanlı tavırlarının gözlemlenmesi ortaya çıkarılan ürünlerde ve ifadelerinde de gözlenmiştir. Öğrenciler eski Türk tarihindeki savaş aletlerini dizide gözlemlerken günümüzle kıyas yapmışlar ve bu dönemde kullanılmaması, bu aletlerin yerini teknolojik silahların aldığının farkında olduklarını da göstermiştir. Ok ve kılıcın kullanılış şeklinin de öğrencilerin dikkatini çeken bir diğer nokta olduğu söylenebilir.

Dizide Kayı Boyu'nun sosyal yaşamından bir bölümün gösterildiği sahneler de öğrencilerin zihninde kurgulanmış kız ve erkek öğrenciler net olarak desenlerini göremedikleri dönemin halılarını kendi estetik anlayışlarına göre oluşturarak resmetmişlerdir. Bu halıların elle dokunduğunu öğrenmişler ve kendi hayal dünyalarında imgelemişlerdir. Dönemin uğraş alanlarını gözlemlerken aynı zamanda kadının sosyal ve siyasal alanda etkili olduğu kanısına varabilmişler; kadınlar hem kumaş, halı dokuyan hem zırh yapan hem de savaşan bir birey olarak öğrencilerin ifadelerine yansımıştır.

Öğrenciler dizide bir meclis (toy) toplantısının geçtiği karede Selçuklulardan ve Sultanından etkilenmişler. Selçuklulara ait bayrağı imgelemlerinde oluşturup resmetmişlerdir. Ancak bu resimlerin hepsi incelendiğinde bir Selçuklu Bayrağı dışında hepsinin bayrağı yıldız şekli ile gösterdikleri görülmektedir ki örnek olarak verilen ürünler incelendiğinde de Selçuklu Bayrağı yapan

kız öğrencinin duygusal süreçlerini de kullanarak çizdiği gülen yüzlü yıldız dizide geçen tarihsel bağlamdan tamamen koptuğunu göstermektedir. Bir öğrencinin ise önceki öğrenmelerini de kullanarak Selçuklu Bayrağına uygun bir bayrak resmettiği gözlemlenmiştir. Gerek dizide Selçuklu Bayrağının kısa sürede gösterilen bir nesne olması gerekse Türkiye Cumhuriyeti Devleti Bayrağında yıldız şekli olması öğrencinin zihninde Selçuklu Bayrağını bu şekilde imgelemesinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak aynı anlam yanılgısının Selçuklu başlığını resmederken de yapmaları ilgi çekicidir. Öğrencilerin, Selçuklular konusunu okulda işlemiş olmasına ve görmelerine rağmen Selçuklulara dair bayrak ve giyim kuşama ilişkin net bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin resmettiği bir diğer imgelem ise dizide sergilenen Türk kadının savaşçı bir özelliğe sahip olmasıdır ki kız ve erkek tüm öğrenciler kadınların düşman askerleri ile mücadele edip yurtlarını korumalarını ilgiyle karşılamışlardır. Öğrenciler günümüz kadınları ile geçmişteki Türk kadınını karşılaştırmış ve yorumlamışlardır. Kadının elinde ve belinde kılıç olduğu sahneler öğrencilerin zihninde tarihsel gerçekliğe uygun olarak canlanmış ve bunu imge olarak aktarabilmişlerdir. Öğrenciler tarihi dizide izledikleri kadın karakterleri çizme nedenlerini anlatırken savaşıyor olduklarını ve Türk toplum yapısında kadının önemli olduğunu öğrenmiş, bunu da ifadelerinde belirtmişlerdir. Bu bağlamda tarihi diziler öğrencilerde imgeler oluştururken aynı zamanda öğrenmelerini de sağladığını ortaya koymaktadır. Kadınların kılıç kullanmaları kadın erkek herkesin savaşması Türk toplumundaki ordu-millet anlayışının da izleyicilerde oluştuğunun bir göstergesidir. Öztaş (2008)'da yaptığı tarih öğretimi ve filmler konulu çalışmasında filmlerle öğrenme etkinliklerinin, lise üçüncü sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Cumhuriyet Dönemi ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini deneysel bir yöntemle belirlemeye çalışmış ve tarihi filmlerin tarih öğretiminde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin tarihi dizileri, tarihsel kaynaklar gibi kullanıp tarihsel düşünme süreçlerinde tarihi günümüz ile geçmiş arasında bağ kurarak kurgulayabildikleri ve öğrencilerin önceden edindiği bilgileri imgeleme sürecinde kullanabildiği görülürken, imgelem becerilerini işlevsel bir şekilde kullanabildikleri sonucuna varılmıştır. Bu süreçte tarihin tekrarlanamaz, deney ve gözlem yapılamaz olma özelliğinin kırıldığı öğrencilerin tarihi diziler aracılığıyla adeta o dönemi derinlemesine inceleme fırsatı bulduğunun da bir göstergesidir. Tarihsel düşünme sürecinde öğrenciler gördükleri nesneleri aktarırken ilgi çekici buldukları, merak duydukları, sorguladıkları ve anlamlandırmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Oktar ve Yazçayır (2008) yaptıkları çalışmalarında da lisans ve yüksek lisans öğrencilerine etkili öğretmenin özellikleri sorulmuş ve öğrencilerinin iyi bir araştırmacı olması için onları destekleyen, bilgileri aynen aktarmak yerine öğrencilerini araştırma yapmaları ve okumaları için onlarda merak duygusunu uyandıran konumda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tarihi dizileri izlerken de öğrencilerin merak duygularının uyarılması ve araştırmaya yönlendirmesi tarih konularını sıkıcılıktan kurtarırken eğlenerek anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin okul dışında tarihi dizileri izlerken etkilendiğinin ve tarihi olayları, nesneleri öğrenip tarihi bir bilinç kazandığının göstergesidir. Tarihi konuların görsel materyallerle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koyan ve ilköğretim öğrencileri üzerinde bir müze gezisi sonrasında imgelenme sürecini ve imgeleme becerilerini araştıran Dursun (2009)'da yaptığı çalışmasında, doküman analizi yaparak öğrencilerin savaş aletlerini ve bu aletleri kullanan askerleri kurgulayarak resmettikleri imgeleme becerilerini kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar tarih konularının öğretiminde imgelem becerilerine yer verilmesi ve bunun için görsel ögelerden yararlanılmasını ortaya çıkarmaktadır. Tarihin yeniden canlandırılması için, tarih öğretimine yönelik ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak görsel materyaller geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

Kaynakça

Baudrıllard, J. (2004). *Tam Ekran* .(3.Baskı). (Çev. Bahadır Gülmez). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çakır, V. ve Çakır, V. (2010). *Televizyon Bağımlılığı*. (1.Baskı) İstanbul: Litetatürk.

Dursun, D. (2009). Geçmişi İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 633-689.

Işıldak, S. (2008). Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 2 (1), 64–69.

Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kırpık, C. (2009). Tarih ve Sosyal Bilgiler'de Aktif Öğrenme. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Ed. S. Aktekin vd.), Ankara: Harf Yayınları.

Mutlu, E. (2008). İletişim Sözlüğü. (5.Baskı). Ankara: Ayraç Kitapevi.

Oktar, İ. ve Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*/MEB, 37 (180), 8-23.

Öztaş. S. (2008). Tarih Öğretimi ve Filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16 (2), 543-556.

Şimşek, S. (2006). *Reklamlar ve Geleneksel İmgeler*. İstanbul, Nüve Kültür Merkezi Yayınları.

Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yücel, H. (2013). İmgeden Yoruma. (1. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ortaokul Öğrencilerinin Tarihi Dizilere İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi *

Fatma ÜNAL
Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

Cansu KALÇIK
Bartın Üniversitesi, cansukalcik@gmail.com

Özet
Bu çalışma, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin televizyonda yayınlanan tarihi dizilere ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması kullanılmıştır. Olgu bilim deseni araştırmaların derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Çalışma, amaçlı örnekleme ile seçilen Bartın İli'ndeki bir ortaokulun 101 yedinci sınıf öğrencisinin hepsine uygulanmış ve sosyal bilgiler dersinde tarih ile ilgili konuların işlendiği süreçte "Tarihi diziler … gibidir. Çünkü …" sorusuna cevap vermeleri istenmiş, böylece öğrencilerin tarihi diziler hakkındaki metaforik algıları ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak Nvivo 8 paket programı ile incelenmiş ve öğrencilerden toplam 44 metafor elde edilmiş, öğrencilerin söyledikleri ortak ve farklı metaforlar kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tarihi dizilere ilişkin algılarında en çok "kitap" ve "gerçek" metaforlarını kullandıkları ve tarihi dizileri hem eğitici hem de eğlendirici kaynaklar olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, dizileri tarihi gerçekçilik ile yansıtıldığını düşündükleri ve kitaplar gibi güvenilir, bilgi verici kaynaklar olarak gördükleri söylenebilir.

Anahtar kelimeler: tarih, tarihi diziler, metafor, metaforik algı, ortaokul öğrencileri.

Identification of The Perceptions of Secondary School Students Regarding The Historical TV Series Via Metaphors

Abstract

This study aims to reveal the effects of historical TV series, telecasted on TV, on the seventh grade students studying at secondary school, and how they perceive historical TV series. The study used phenomenology as a qualitative research design. The phenomenology design enables a detailed analysis of the research. To this end, a sample group of 101 seventh grade students selected by purposeful sampling in a secondary school Bartın Province were included in the study. The students were asked to answer the question stating "Historical TV series are like……because……" during the process in which they were being taught history in social studies class. Thereby, students' metaphorical perceptions about historical TV series were revealed. Data obtained were analyzed by Nvivo 8 package programme, using the content analysis method. In total, 44 metaphors were received from students, after which common and different metaphors stated by the students were categorized accordingly. As a result of the study, it was concluded that seventh grade students used the metaphors of "book" and "real" most in relation to their perceptions regarding the historical TV series and that they considered historical TV series as informative and entertaining resources. It can also be said that students consider TV series to be reflected in line with historical reality and to be as reliable and informative resources as books.

Keywords: history, historical tv series, metaphor, metaphorical perception, secondary school students.

Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Tarafından Desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-CY-005)

Giriş

Değişen eğitim anlayışı ile bilgi toplumu olma yolunda ilerlerken bireyler bilgiye ulaşma, düşünme, algılama, değerlendirme süreçlerinde teknolojik gelişmelerden ayrı düşünülemez. Kitle iletişim araçları insanların dünyasına hızla girmekte ve öğrenen bireylerden teknolojik yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bunlar teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, bilgiye erişme, değerlendirme, üretme ve aktarabilmeyi gerekli kılmaktadır (Figel, 2007, Akt. Demirel, 2009). Kitle iletişim araçları içinde televizyon hemen hemen her evde bulunmakta ve yaptığı yayınlar ile kitleleri etkileme gücüne sahip olmaktadır. "İzleyiciler, televizyon dizilerinden öylesine etkilenmektedirler ki, yaşadıkları "gerçek dünya"dan daha çok, dizilerdeki "yapay dünya"da olup bitenlerle ilgilenmektedirler" (Savaş, 2006). Televizyon görsel ve işitsel eğitim araçlarından biridir. Öğrenim söz konusu olduğunda görsel olarak öğrenciye verilenler daha etkili ve kalıcıdır (Stradling, 2003). Televizyon diğer kitle iletişim araçlarıyla karşılaştırıldığında birden fazla duyu organını etkilemesiyle hafızada tutma, algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırması ile bireylerde öğrenme ihtiyacı uyandırdığı görülmektedir (Aziz, 1981). Bu bağlamda televizyonda gün geçtikçe yaygınlaşan ve popüler hâle gelen tarihi diziler kitlelerin tarihi algısını etkilediği gibi öğrenim gören öğrencileri de etkilemektedir. Tarih öğretimini öğrenciler üzerinde daha etkili kılmak amacıyla araştırmalar yapılırken tarihi konuların veriliş kaynakları da önem arz etmektedir. Televizyon programları ve radyo yayınları da yerel tarihi kaynaklardandır (Demircioğlu, 2005). Tarihi dizilerde sunulan tarihi olaylar, tarihi şahsiyetler ve verilen olay örgüsü öğrencilerin zihninde o dönemin canlanmasını sağlarken tarihi bilgisini ve bilincini de etkilemektedir. Özmen, Er ve Ünal (2014) televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi konulu çalışmasında "Muhteşem Yüzyıl" dizisini araştırmış ve ortaokul öğrencilerinin tarihi konuları tarihi film, diziler ile öğrenmekten hoşlandıkları ve tarih öğretiminde görsel öğretimin öğrencileri olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak tarihi dizilerin nasıl yansıtıldığı, öğrencilerin zihninde nasıl algılandığı da önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü tarihi diziler tamamen tarihi gerçeklerle kopuk olmakla birlikte yapıntı bir tarihi bilgide oluşturabilirler. Durum böyle olunca, hedef kitlenin sunulan kaynağı oluşturulmuş bir yapı değil de gerçekliğin tarafsız bir yansıması olarak algılayabilirler (Şahin, 2011). Dolayısıyla bireylerin televizyon aracılığıyla verilen tarihi bilgileri okuma, araştırma, sorgulama, geçmişle günümüz arasında bağ kurarak bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Tarihi dizilerin ortaokul öğrencileri için nasıl bir anlam ifade ettiği, yayınlanan tarihi dizileri nasıl algıladıkları tarih öğrenimi için önemli bir noktadır. Öğrencilerin tarihi dizilere ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabilecek tekniklerden biri metafordur. Metaforun kelime anlamı istiare (mecaz) demektir. Metafor; bireyin soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamlandırma, ifade etmesinde kullanabileceği zihinsel bir model olarak değerlendirilirken bilinmeyen şeylerin öğrenimini sağlamak için iyi bir tekniktir (Arslan, Bayrakçı, 2006). Bir başka deyişle, metafor kavramı için algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir (Semerci, 2007, 126).

Metaforlar olguları bir alandan diğer alana taşır, geçeği süzer ve basit bir şekilde tanımlarken (Şimşek, 2013) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandırır, yönlendirir ve kontrol eder (Aydeş, 2015). Böylece metafor, iki benzeşmeyen olgu arasında bir ilişki kurulmasını ve zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerinde yansıtılmasına olanak tanır (Saban, 2008). Öğrencilerin geçmiş bilgilerini, kişisel tecrübelerini ve yeni edindiği bilgiler arasında bağ kurarak aktarmasını sağlar (Arslan, Bayrakçı, 2006). Bu da öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım içerisinde metaforik düşünerek karmaşık kavramların daha kolay öğrenilmesine olanak sağlar (James, 2002, 26-33, Akt. Semerci, 2007). Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin televizyonda yayınlanan tarihi dizilere ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim (fenemonoloji) bir olguyu inceleyerek tanımamıza, anlamamıza yardımcı olur (Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarında bireyler olguyu yaşayan, dışa yansıtabilen kişiler arasında yapılır ve bireyler daha önce farkında olmadıkları, düşünmedikleri anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarabilirler (Büyüköztürk, vd. 2014) Bu

araştırmada; ortaokul öğrencilerinin tarihi dizilere ilişkin algılarının metaforlarla belirlenmesi amaçlandığı için olgu bilim çalışması yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2016 yılı Mayıs ayı döneminde, Bartın İlin'deki bir ortaokulun tüm yedinci sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersi kapsamında, gönüllü sosyal bilgiler branş öğretmenlerinden de destek alınarak, tarihi dizileri izleyen öğrencilere uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme ile seçilen 101 yedinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Amaçlı örneklem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd. 2014, 90). Bu bağlamda yapılan ön uygulama neticesinde, en çok izlenen tarihi dizinin Osmanlı tarihi ile ilgili olduğu ve ortaokulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle bir tarihi diziyi (Diriliş "Ertuğrul" dizisini) öğrencilerinin izlemesi için yönlendirdiği tespit edilmiştir. Ortaokul 7. sınıfın ikinci dönemi sonunda uygulamanın yapılmasının önemli bir nedeni, Osmanlı tarihi ile ilgili konu işlenişlerinin tamamlanmış olmasıdır. Katılımcılardan 61'i kız, 41'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

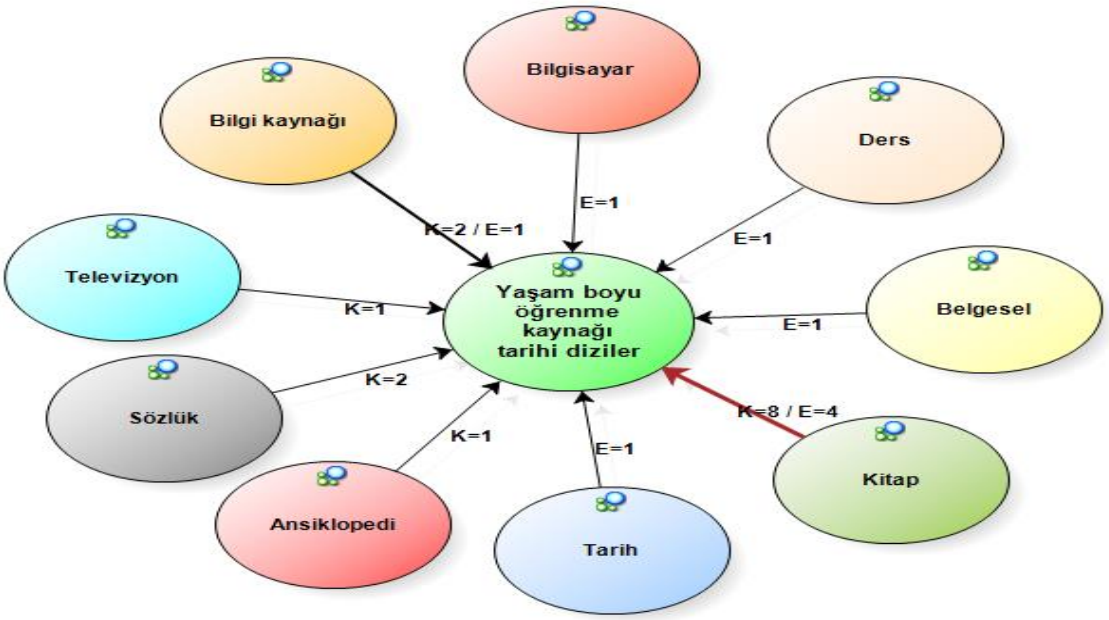
Öğrencilerin, televizyonda yayınlanan tarihi dizilere ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla; çalışmada, öğrencilere "Tarihi diziler … gibidir. Çünkü …" sorusu sorulmuştur. Sorunun cevaplanması için sessiz ve uygun bir ortam hazırlanmış ve öğrencilerin birbirinden etkilenmemesi için gerekli tedbirler alınmıştır. Öğrencilerin kâğıtlara yazdıkları metaforlar bilgisayar ortamına aktarılarak nitel veri analiz programlarından biri olan NVIVO 8 ile veriler çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve analizi çalışmaları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış, sonra ortak çözümlemelerden hareketle şekiller oluşturulmuştur. Betimsel analiz ile ortak kavramlar etrafında oluşturulan 46 metafor toplanırken içerik analizini gösteren frekanslar şekiller üzerinde gösterilmiştir. İçerik analizi ile elde edilen kavramlar katılımcıların katılımını anlamsal bir düzende açıklanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı metaforlar incelenmiş ve karşılaştırarak ortak temalara ilişkin bulgular şekillerle verilmiştir. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için araştırmacılar arasında %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 233). Bu araştırmada, araştırmacılar arasında % 90'lık bir görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise analizi yapılan metinlerden örneklem alınmamış ve tamamı incelenmiştir. Metafor uygulaması yapılan katılımcılardan kız öğrencilere "K" kodu verilirken erkek öğrencilere "E" kodu verilmiştir. Öğrenciler bir soruyu cevaplandırırken bir cevap belirtmişlerdir. İçerik analizinde, katılımcıların tüm cevapları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tarihi dizilere ilişkin algılarını ortaya koyan metaforlara ve bu metaforlardan oluşan temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Yaşam Boyu Öğrenme Kaynağı Tarihi Diziler Algısına İlişkin Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme kaynağı tarihi diziler algısına yönelik metaforik bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme kaynağı tarihi diziler

Şekil 1'de görüldüğü gibi; yaşam boyu öğrenme kaynağı tarihi diziler teması altında dokuz metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla ''kitap''(12), "bilgi kaynağı"(3), "sözlük"(2), "bilgisayar"(1), "televizyon"(1), "ansiklopedi"(1), "belgesel"(1) ve "tarih"(1) tir.

Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, tarihi dizilerin öncelikle eğitim araçlarına benzetildiği görülmektedir. Öğrenciler (sekiz kız ve dört erkek öğrenci) tarihi dizileri en çok kitaba benzetmektedir. K2 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü bize geçmişimiz hakkında bilgiler verir."* K14 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü tarihi kitaplar bize geçmişle ilgili bilmediğimiz bilgileri verir. Tarihi diziler ise yine bizim bilmediğimiz geçmişi anlatır."* K15 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü kitaplar bize bilgi verdiği gibi tarihi dizilerde bize bilgi verir, tarihi diziler geçmişte yaşanmış olayları bize ders vermek amaçlıdır."* K41 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü çok tarihsel olaylar olmuştur."* E32 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü kitap gibi bize bilgi verir."* E8 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü öğreticidir."* ve K6 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü onlar bize tarihi aktarırlar."* demiş ve kitap okur gibi tarihi dizileri izleyince geçmiş tarih ve olaylar hakkında bilgi edindiklerini belirtirken K5 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü onları okurken veya izlerken heyecan veriyor, gerçekçilik gösteriyor."* E28 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü dizide bilmediğimiz bilgileri öğreniriz."* ve E25 *"Tarihi diziler kitap gibidir. Çünkü yeni şeyler öğreniriz."* diyerek dizilerin gerçekçilik yanından ve yeni şeyler aktardığından dolayı heyecan duyduğunu belirtmişlerdir.

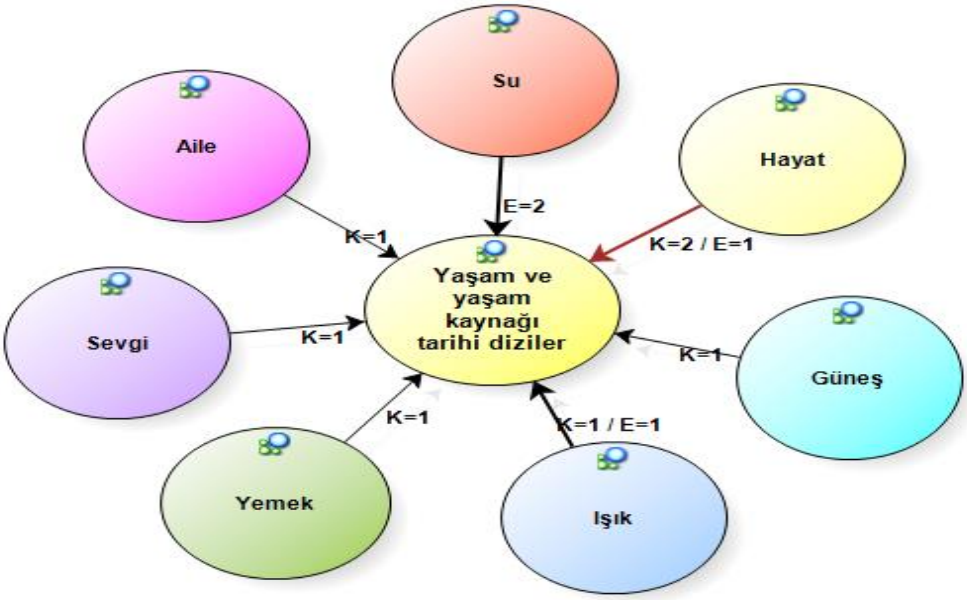
Öğrencilerden iki kız bir erkek olmak üzere üç öğrenci tarihi dizileri bilgi kaynağına benzetmişler ve bu kapsamda K13 *"Tarihi diziler bize bilgi verici gibidir. Çünkü eskiyi, tarihi bilmeyen çok kişi var ve öğrenmesi gerekir."* K45 *"Tarihi diziler bilgi kaynağı gibidir. Çünkü bize milli kültürümüzü hatırlatıyor."* ve E15 *"Tarihi diziler bilgi kaynağı gibidir. Çünkü bize bilgiler ve öğütler verir. Eski padişahları ve o zamanların insanlarını anlatır."* diyerek tarihi dizilerin millî kültürel değerlerimizi ve eskiyi öğreten bir kaynağa benzettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden ikisi yaşam boyu öğrenme kaynağı olarak tarihi dizileri sözlüğe benzetmiş ve K27 *"Tarihi diziler sözlük gibidir. Çünkü her türlü yenilikler ve benzeri vardır."* ve K30 *"Tarihi diziler sözlük gibidir. Çünkü bize tarih hakkında bildiğimiz, bilmediğimiz herşeyi anlatır."* demiş ve tarihi dizilerin onlara bir sözlük gibi bilmediklerini gösterdiğini, anlamlandırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden K20 *"Tarihi diziler tarihi ansiklopedi gibidir. Çünkü onlar ansiklopedi gibi bize bilgi verir."* ve K12 *"tarihi diziler bize eskiyi anlatan siyah beyaz bir televizyon gibidir. Çünkü hem çok eski ile ilgili hem de hepsi gerçekçi değildir."* diyerek tarihi dizileri kendilerine eski zamanla ilgili bilgiler veren gerçekçi kaynaklara benzetmişlerdir. Öğrencilerden E37 *"Tarihi diziler tarih gibidir. Çünkü insanlara bizim kültürümüzü gösteririz."* diyerek tarihe benzetmiş ve tarihi dizileri adeta tarihimizi ve kültürümüzü

öğreten geçerli bir kaynak gibi gördüğünü ifade ederken E5 *"Tarihi diziler belgesel gibidir. Çünkü tarihi anlatır."* demiş ve tarihi dizilerin tarihi bilgileri bir belgesel gibi verdiğini belirtmiş, E11 *"Tarihi diziler benim için bir ders gibidir. Çünkü bize geçmişte yaşanmış olayları anlatır."* diyerek tarihi dizilerin bir ders anlatır gibi tarihi bilgiyi verdiğini belirtmiş ve E31 *"Tarihi diziler bilgisayar gibidir. Çünkü tarihi bilgiyi sıralayarak bize vermiyor."* diyerek tarihi monotonluktan ve sınav kaygısından uzaklaştırarak bir bilgisayar oyunu gibi sunduğunu belirtmiştir.

2. Yaşam ve Yaşam Kaynağı Tarihi Diziler Algısına İlişkin Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, yaşam ve yaşam kaynağı tarihi diziler algısına yönelik metaforik bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.



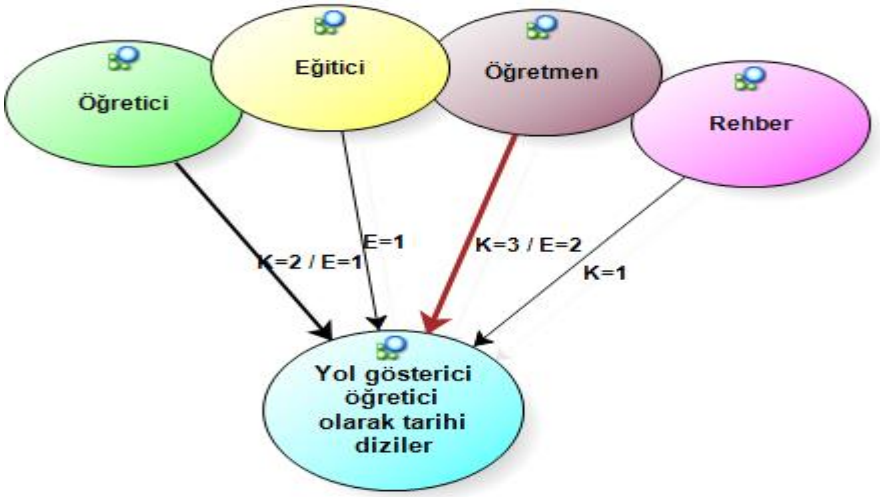
Şekil 2. Yaşam ve yaşam kaynağı olarak tarihi diziler

Şekil 2'de görüldüğü gibi; yaşam ve yaşam kaynağı tarihi diziler teması altında yedi metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla "hayat"(3), "su"(2), "ışık"(2), "güneş"(1), "yemek"(1), "sevgi"(1) ve "aile"(1) dir.
Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, yaşam ve yaşam kaynağı olarak tarihi dizileri hayata benzeten iki kız bir erkek öğrenci vardır. Bunlar E13 *"Tarihi diziler hayat gibidir. Çünkü güzellikleri ve zorlukları var."* diyerek dizilerde gerçek hayat gibi farklı yönlerin olmasından dolayı hayata benzettiğini belirtirken K19 *"Tarihi diziler hayat gibidir. Çünkü bize geçmişte olanları hatırlatır bizde buna göre hayatımızı tasarlarız."* diyerek hayata benzetip geçmişi hatırlattığını ve eskiden yaşanılan olayların farkına vardırıp ders alınmasını sağladığını dile getirmiştir.
Araştırmaya katılan erkek öğrencilerden ikisi yaşam ve yaşam kaynağı tarihi dizileri suya benzetmiş ve E30 *"Tarihi diziler su gibidir. Çünkü su gibi akıp gider."*, E4 *"Tarihi diziler su gibidir. Çünkü hemen içilir."* diyerek tarihi dizilerin tıpkı su gibi içildiğini ve bir süreklilik içinde akıp gittiğini böylece dizileri izlemekten zevk aldığını belirtmişlerdir.
Öğrencilerden K21 *"Tarihi diziler geçmişimize tutulan bir ışık gibidir. Çünkü tarihi olayların hepsini bilemeyiz hepsinin kitaplarını bulup okuyamayız ama dizileri ya da filmlerini izleyerek bilgilenmiş ve öğrenmiş oluruz."* E34 *"tarihi diziler ışık gibidir. Çünkü aydınlık saçar."* demiş ve tarihi dizileri ışığa benzeterek tarihteki tüm olayları okuyarak sahip olamasa da filmleri izleyerek ulaşabileceğini ve tarihi daha iyi anlayabileceğini ifade etmiştir.
Öğrencilerden K40 *"Tarihi diziler güneş gibidir. Çünkü bizi aydınlatır."* demiş ve yaşam kaynağı tarihi dizileri kendisini aydınlattığını tarihte olanları gün yüzüne çıkardığını düşünerek güneşe benzetmiştir.
Öğrencilerden K50 *"Tarihi diziler yemek gibidir. Çünkü o olmadan az süre yaşarız ve ona gerek duyarız."* diyerek tarihi dizileri yemek gibi gıdaya benzetmiş ve o olmadan yaşanamayacağını belirterek ona ne

kadar ihtiyaç olduğunun önemini dile getirmiştir. Bu bulgu aynı zamanda dizilere olan bağımlılığın da bir delili olarak kabul edilebilir.
Araştırmaya katılan kız öğrencilerden K57 *"Tarihi diziler aile gibidir. Çünkü sıcak ve içtendir."* diyerek tarihi dizileri aileye benzetmiş ve dizilerden kendine ait bir şeyler bulduğu için yakın ve sıcak hissettiğini ifade etmiştir.

3. Yol Gösterici Öğretici Olarak Tarihi Diziler Algısına İlişkin Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, yol gösterici öğretici olarak tarihi diziler algısına yönelik metaforik bulgular Şekil 3'de gösterilmiştir.

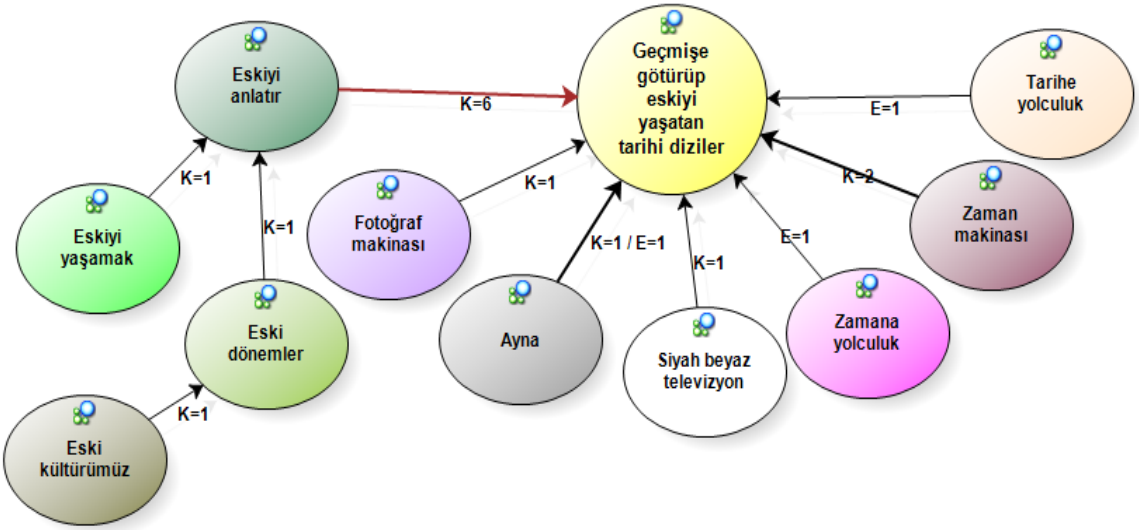


Şekil 3. Yol gösterici öğretici olarak tarihi diziler

Şekil 3'de görüldüğü gibi; yol gösterici öğretici olarak tarihi diziler teması altında dört metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla "öğretmen"(5), "öğretici"(3), "rehber"(1), "eğitici"(1)'dir.
Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, yol gösterici ve öğretici olarak tarihi dizileri 3 kız 2 erkek öğrenci olmak üzere 5 öğrenci öğretmene benzetmiştir. Bunlardan K7 *"Tarihi diziler öğretmen gibidir. Çünkü izledikçe bir şeyler öğreniyorum ve kullanılan kelimeler sayesinde kelime bilgim artıyor, geçmişimizi daha heyecanlı, eğlenceli bir şekilde öğrenmemizi sağlıyor."* diyerek tarihi diziler sayesinde öğretmenden ders dinler gibi tarihi geçmişini öğrendiğini aynı zamanda kullanılan farklı kelimeler sayesinde de bilgisinin arttığını dile getirirken E23, E26 *ve* K35 *"Tarihi diziler bize geçmişimizi anlatan öğretmenler gibidir. Çünkü savaşı ve zorlukları anlatır."* demişler ve tarihi dizilerin öğretmenleri gibi kendilerine savaşları ve yaşanan zorlukları anlattıklarını belirtmişlerdir.
Araştırmaya katılan öğrencilerden E21 *"Tarihi diziler öğretici gibidir. Çünkü şimdiki zaman da bazı bilmediğimiz şeyleri öğreniriz."* K44 *"Tarihi diziler bir öğretici gibidir. Çünkü geçmişimizi öğrenme fırsatı bulabiliyoruz."* K56 *"Tarihi diziler bir öğretici gibidir. Çünkü Osmanlı tarihini anlatıyor."* demişler ve tarihi dizilerin yine öğretmenler gibi bir öğretici olduğunu, onlara sınıf dışında da bir şeyler öğrenme fırsatı bularak geçmişi daha iyi anladıklarını dile getirmişlerdir.
Öğrencilerden E1 *"Tarihi diziler eğitici gibidir. Çünkü onların sayesinde geçmişimizi öğrenebiliriz."* ve *K29 "Tarihi diziler rehberler gibidir. Çünkü bize tarih hakkında yol gösterirler."* diyerek tarihi dizilerin eğitici bir rehber gibi tarihimiz hakkında bilgi verdiğini ifade etmişlerdir.

4. Tarihi Dizilerin Geçmişi Yaşatması Algısına İlişkin Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, tarihi dizilerin geçmişe yaşatması algısına yönelik metaforik bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Geçmişe götürüp eskiyi yaşatan tarihi diziler

Şekil 4'te görüldüğü gibi, geçmişe götürüp eskiyi yaşatan olarak tarihi diziler teması altında yedi metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla "eskiyi anlatır"(6), "ayna"(2), "zaman makinası"(2), "fotoğraf makinası"(1), "siyah beyaz televizyon"(1), "zamana yolculuk"(1) ve "tarihe yolculuk"(1)'tur.

Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre altı kız öğrenci geçmişe götürüp eskiyi yaşatan olarak tarihi dizileri eskiyi anlatır teması altında "eskiyi yaşamak"(1), "eski dönemler"(1), "eski kültürümüz"e (1) benzetmiş ve K34 *"Tarihi diziler bize eskiyi yaşatır gibidir. Çünkü çok gerçekçidir."* diyerek tarihi dizilerin hayatın gerçek yanlarını resmetmesinden dolayı eskiyi yaşatan olaylara benzetirken K26 *"Tarihi diziler eski dönemler gibidir. Çünkü eski dönemlerde yaşanan önemli olayları anlatırlar, önemli savaşları eski dönemlerde savaşlarda insanların ne yaşadıklarını anlatırlar."* diyerek tarihi dizileri eski dönemlere benzetmiş ve eskiden olan önemli olay, savaş gibi insanların neler yaşadığını kendisine öğrettiğini dile getirmiş ve K47 *"Tarihi diziler eski kültürümüz gibidir. Çünkü çok gerçekçi oynanıyor."* diyerek kültürümüz kadar gerçektir deyip tarihi dizileri geçmişe götürüp eskiyi yaşatan olarak eski kültüre benzetmiştir.

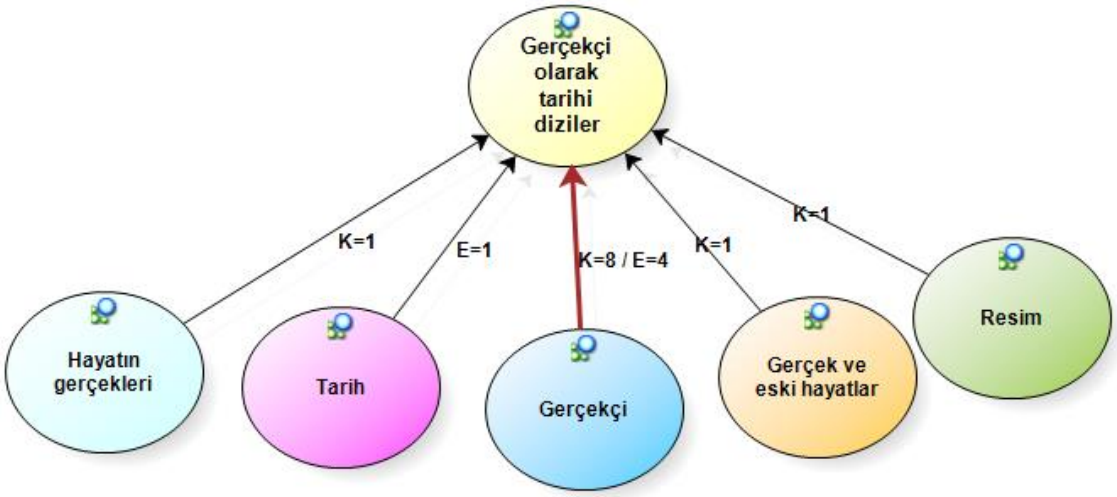
Araştırmaya katılan öğrencilerden ikisi tarihi dizileri aynaya benzeterek K51 *"Tarihi diziler ayna gibidir. Çünkü kendi geçmişimizi, yaşantımızı görürüz."* ve E14 *"Tarihi diziler ayna gibidir. Çünkü savaşlar gerçek gibi yapılmış ve replikler gerçek gibi yapılmıştır."* demişler ve tarihi dizilerin tıpkı bir ayna gibi geçmişimizde yaşanmış savaşların şimdi gerçek yaşanıyor gibi yansıtıldığını ifade etmiştir.

Tarihi dizileri zaman makinasına benzeten öğrencilerden K23 *"Tarihi diziler bizi eskiye götüren bir zaman makinası gibidir. Çünkü eskiden olanları bize aktarıyor."* K28 *"Tarihi diziler zaman makinası gibidir. Çünkü eskilere gideriz."* ve K20 *"Tarihi diziler tarihe yolculuğa çıkmak gibidir. Çünkü benim tarihsel olayları gözlemlememi sağlar."* diyerek tarihi dizilerin zaman makinası gibi kendilerini eski zamanlara götürdüğünü ve eskiyi kendilerine anlattığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden K17 *"Tarihi diziler fotoğraf makinası gibidir. Çünkü tarihi geçmişimizi fotoğraflayıp bize aktarır."* demiş ve dizilerin eskileri kendine resmettiğini ve sergilediğini belirtirken K12 *"Tarihi diziler bize eskiyi anlatan siyah beyaz bir televizyon gibidir. Çünkü hem çok eski ile ilgili hem de hepsi gerçekçi değildir."* diyerek tarihi dizileri çok eski zamanlardan bahsettiği için siyah beyaz bir televizyona benzetmiş ve bu yüzden çok gerçekçi bulduğunu dile getirmiştir.

5. Tarihi Dizilerin Gerçekçilik Algısına İlişkin Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, tarihi dizilerin gerçeklik algısına yönelik metaforik bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.

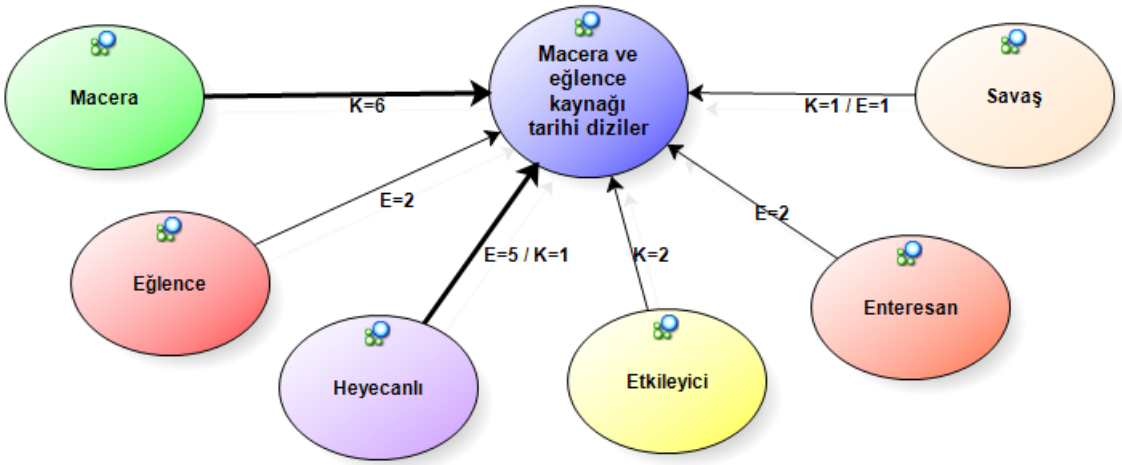


Şekil 5. Gerçekçi olarak tarihi diziler

Şekil 5'te görüldüğü gibi, gerçekçi olarak tarihi diziler teması altında beş metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla "gerçekçi"(12), "resim"(1), "gerçek ve eski hayatlar"(1), "tarih"(1), "hayatın gerçekleri"(1)'dir. Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, gerçekçi olarak tarihi dizileri gerçekçiye benzeten öğrencilerden K52, E6 ve K58 *"Tarihi diziler gerçekçi gibidir. Çünkü aynı eskiden olmuş gerçekleri yansıtır."* derken tarihi dizilerin eskiyi olduğu gibi yansıttığından gerçekçiye benzettiğini belirtirken E33, E39 ve K59 *"Tarihi diziler gerçekçi gibidir. Çünkü tarihi dizilerdeki şahsiyetler çok gerçekçi gözüküyor."* demiş ve oyuncuların rollerini iyi yapmasından dolayı çok gerçekçi olduğunu, bu yüzden tarihi dizileri gerçekçiye benzettiğini belirtmiştir. K4 *"Tarihi diziler bana çok gerçekçi gelir. Çünkü tarihi diziler bana eski tarihteki yaşayan insanların çektiği çileleri anımsatır, bu yüzden tarihi dizileri çok severek ve eğlenerek izlerim."* demiş ve tarihi dizilerin eski insanların neler yaşadığını kendilerine anımsattığından gerçekçiye benzetmiş ve severek izlediğini dile getirmiştir.
Öğrencilerden K18 *"Tarihi diziler hayatın gerçekleri gibidir. Çünkü bu dizilerde yapılan entrikalar oyunlar bize gerçekleri gösterir."* ve K31 "T*arihi diziler gerçek ve eski hayatlar gibidir. Çünkü tarihi en içten ve gerçekçi şekilde anlatıyor."* diyerek hayatın gerçeklerine benzetip gerçeklerin farkına varmasını sağladığını belirtmiştir.
Öğrencilerden K10 *"Tarihi diziler tarih gibidir. Çünkü Türk tarihindeki olaylar ve savaşlar anlatılır."* diyerek tarihi dizileri Türk tarihini anlattığı için tarihin kendisine benzetmiştir. K16 *"Tarihi diziler bizi aydınlatan resimler gibidir. Çünkü resimler akıp gidiyor ve bize öğretiyor."* diyerek tarihi dizileri akıp giden bir film şeridindeki resimlere benzetip tarihi dizilerin öğretici olduğunu belirtmiştir.

6. Macera ve Eğlence Kaynağı Tarihi Diziler Algısına İlişkin Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, macera ve eğlence kaynağı tarihi diziler algısına yönelik metaforik bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Macera ve eğlence kaynağı tarihi diziler

Şekil 6'da görüldüğü gibi, macera ve eğlence kaynağı tarihi diziler teması altında altı metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla "macera"(6), "heyecanlı"(6), "eğlence"(2), "etkileyici"(2), "enteresan"(2) ve "savaş"(2)'tır.

Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, macera ve eğlence kaynağı olarak tarihi dizileri maceraya benzeten öğrencilerden K1, K11, K37, K38, K55, ve K36 *"Tarihi diziler macera gibidir. Çünkü savaşlar yapıp kılıçlar kullanıyorlar."* diyerek tarihi dizileri kılıç kullanılan savaşlardan dolayı maceraya benzettiklerini belirtmişlerdir.

Tarihi dizileri heyecana benzeten öğrencilerden K9 *"Tarihi diziler heyecanlı gibidir. Çünkü çok gerçekçi oynanır."* diyerek dizilerdeki oyuncuların çok gerçekçi oynadığını bunun da kendisini heyecanlandırdığını dile getirirken E27, E29, E35, E40 *"Tarihi diziler heyecan gibidir. Çünkü tarihi savaşlar ve olaylar beni heyecanlandırır."* demiş ve tarihi dizilerde savaşların ve tarihi olayların olmasının kendisini heyecanlandırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerden K17 *"Tarihi diziler eğlence gibidir. Çünkü dizi izlerken çok eğlenceli gelir."* E36 *"Tarihi diziler eğlence gibidir. Çünkü tarihi hikayeler bize eskiyi anlatır."* diyerek tarihi dizilerin eski hikâyeler anlatmasından bahsetmiş ve bu hikâyeleri izlemenin eğlence verici olduğunu söyleyerek tarihi dizileri eğlenceye benzettiğini dile getirmiştir.

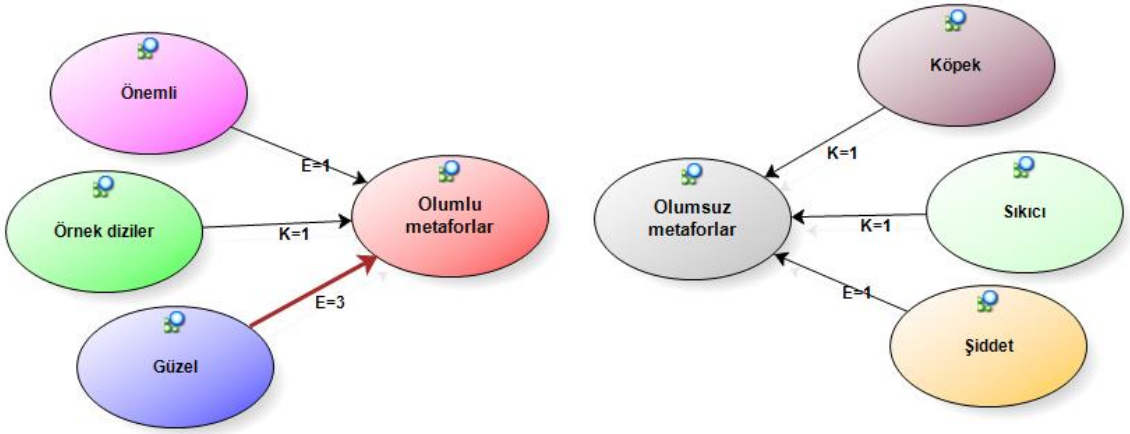
Öğrencilerden K2 *"Tarihi diziler etkileyici gibidir. Çünkü çok gerçekçidir."* ve K8 *"Tarihi diziler çok etkileyici gibidir. Çünkü maceralı, eski ve dikkat çekici gibi gözükür, kadınlar ve erkekler kılıç kullanıp kavga, dövüş ederler ve bu da bana çok etkileyici geldi."* diyerek tarihi dizilerin gerek aktörlerinin gerek kullanılan kıyafetlerin ve aksesuarların etkileyiciliğinden bahsetmişler ve tarihi dizileri etkileyici olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerden E3 *"Tarihi diziler enteresandır. Çünkü önceden yaşadıklarımızı anlatıyor."* E9 *"Tarihi diziler enteresan gibidir. Çünkü enteresan olaylar oluyor."* diyerek tarihi dizilerde olan olayları enteresan bulduğundan tarihi dizileri enteresan olarak tanımlamıştır.

7. Tarihi Dizilere İlişkin Olumlu ve Olumsuz Metaforik Bulgular

Öğrencilerin, tarihi dizilere ilişkin olumlu-olumsuz algılarına yönelik metaforik bulgular Şekil 7'de gösterilmiştir.

.



Şekil 7. Tarihi dizilere ilişkin olumlu ve olumsuz metaforlar

Şekil 6'da görüldüğü gibi, tarihi dizilere ilişkin olumlu ve olumsuz metaforlar temasında üç olumlu ve üç olumsuz olmak üzere toplam altı metafor üretilmiştir. Bu metaforlara ilişkin kız ve erkek öğrencilerin frekans dağılımı şekil üzerinde verilmiş olup bunlar sırasıyla olumlu olanlar "güzel"(3), "önemli"(1) ve "örnek diziler"(1)'dir. Olumsuz olanlar ise "köpek"(1), "sıkıcı"(1) ve "şiddet"(1)'tir.
Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, olumlu olarak tarihi dizileri güzele benzeten öğrencilerden E2 *"Tarihi diziler güzel gibidir. Çünkü onlar eski insanların hayatını anlatır."* E19 *"Tarihi diziler güzel gibidir. Çünkü heyecan vericidir."* E24 *"Tarihi diziler güzel gibidir. Çünkü geçmişimizi öğrenebiliriz."* diyerek eski insanları anlatıp heyecan verdiği için güzele benzetmişlerdir.
Öğrencilerden E18 *"Tarihi diziler benim için önemlidir. Çünkü Türklerin eskiden günümüze yaptıkları şeyleri anlatır."* demiş ve tarihi dizileri, Türklerin yaptıklarını anlattığı için önemli olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerden K32 *"Tarihi diziler örnek diziler gibidir. Çünkü savaşan Türk askerleri sıcak ve içtendir."* diyerek tarihi dizilerdeki asker karakterlerin örnek tavırlar sergilemesi sıcak ve içten gözükmesinden dolayı tarihi dizileri örnek diziler olarak sınıflandırmıştır.
Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, olumsuz olarak tarihi dizileri köpeğe benzeten K33 *"Tarihi diziler köpek gibidir. Çünkü sürekli kavga ederler."* diyerek tarihi dizilerde sürekli kavga edildiğinden dolayı dizileri köpeğe benzettiğini dile getirirken K3 *"Tarihi diziler sıkıcı gibidir. Çünkü savaşlar sıkıcıdır."* K16 *"Tarihi diziler şiddet gibidir. Çünkü her zaman savaşlar olur."* diyerek savaşların ve şiddetin çok olmasından dolayı tarihi dizileri sıkıcı ve şiddet içerikli bulduklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ortaokul yedinci sınıf öğrencileri tarihi dizilere ilişkin 44 metafor üretmiştir. Bunlardan yaşam boyu öğrenme kaynağı olarak tarihi diziler metaforu ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan 101 öğrenciden 23'ünün yaşam boyu öğrenme kaynağı olarak tarihi diziler algısına ilişkin metaforları incelendiğinde; tarihi dizileri başta kitap olmak üzere ansiklopedi, bilgisayar gibi formal ve informal eğitim ortamlarındaki araçlara benzetmişler ve tarihi diziler sayesinde her an her yerde tarihi konuları öğrenebildiklerini dile getirmişlerdir. Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi tarihi dizileri, öğrencilerin yaşam boyu öğrenebilecekleri bir kaynak olarak algıladığı görülmektedir. Yalçınkaya (2013) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin tarih kavramına yönelik metaforlarını incelemiş ve tarihi diziler gibi tarihin de kitap, öğretmen, rehber gibi "Bilgilendiren ve geçmişten ders almayı sağlayan tarih" olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır.
Tarihi dizileri macera ve eğlence kaynağına benzeten 20 öğrencinin; tarihi dizileri macera, heyecanlı ve enteresan olarak algılamalarının sebebi, bu yolla tarihi öğrenmenin daha zevkli olduğunu düşünmeleridir. Bu sonuç, tarih eğitiminde görsel unsurların kullanılmasının öğrenme ve öğretme sürecine olan katkısına bir kanıt olarak görülebilir. Özmen, Er ve Ünal (2014) çalışmalarında tarihi dizilerden "Muhteşem Yüzyıl" dizisinin tarih bilinci üzerine etkisini çalışmışlar ve elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 227 öğrencinin %28,6'sı Muhteşem Yüzyıl özelinde tarihi dizileri kendilerini etkileyen ve hayal gücünü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde, 16 öğrenci tarihi dizileri gerçeğin kendisine, gerçek ve eski hayatlara, hayatın gerçeklerine benzetmişlerdir. Bunun sebebini ise tarihi dizilerin var olan gerçek zamanı anlattığını, olayları tamamen gerçekçi bulduklarını ve gerçekleri bir resim olarak aynen aktardıklarını dile getirerek ifade etmişlerdir.

Tarihi dizileri geçmişe götürüp yaşatan gibi tanımlayan 14 öğrenciden elde edilen bulgular incelendiğinde tarihi dizileri eskiye götüren bir zaman makinasına benzetmişler ve "eski dönemlerde yaşanan önemli olayları anlatırlar, önemli savaşları eski dönemlerde savaşlarda insanların ne yaşadıklarını anlatırlar." diyerek adeta tarihte yolculuk yapmalarına olanak sağladıkları için tarihi dizileri faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 11 öğrenci yaşam kaynağı olarak tarihi dizileri su, yemek, güneş, sevgi ışık gibi benzetmeler yaparak tarihi dizilerin tarih öğretiminde temel kaynaklar kadar ihtiyaç duyulan öğretim kaynağı olduğunu belirterek tarih eğitiminde tarihi dizilerin önemini vurgulamışlardır. Öztaş'da (2015) tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşlerini incelemiş ve tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasının dersi zevkli hâle getireceğini, daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacağını belirttikleri görülmüştür.

Tarihi dizileri yol gösterici olarak ışık, rehber, öğretmen gibi metaforlarla ifade eden öğrenciler tarihi diziler sayesinde tarihi bilgilerin doğru yanlış olanını ayırt edebildiklerini ve daha doğru öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden elde edilen bulgular gösteriyor ki sekiz öğrenci tarihi dizileri olumlu ve olumsuz olarak farklı metaforlarla ifade etmiştir. Bunlardan olumlu olanların daha çok olduğu görülmektedir. Olumlu olarak tarihi dizilerin düşünme ve öğrenme becerilerine katkı sağladığını, tarihi olaylara özellikle Türk tarihini kendilerini öğrettiği için önemli bulmuşlardır. Kaya ve Çengelci (2011) yaptığı araştırmada filmlerin genel olarak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yorum becerilerini geliştirdiği belirtilerek, diziler ve filmlerin öğrencilere çoklu bakış açısı kazandırmakla birlikte hadiselerin birden çok yönünü bir arada görme imkânı sağladığını belirtmiştir. Tarihi dizilere ilişkin üretilen olumsuz metaforlar ise şiddet, savaş, kavga içerikli olup öğrencilerin tarihi dizilerdeki bu sahnelerden rahatsız oldukları, sıkıldıkları görülmektedir.

Kaynakça

Arslan, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 35, 100-108.

Aydeş, S. S. (2015). Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Yönelik Metaforik Algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Aziz, A. (1981). Yetişkin Eğitimi ve Okuma Yazma Seferberliği. *Eğitim ve Bilim*, 6(31), 8-15.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demircioğlu, İ.,H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. *9th. International Educational Technology Conference (IETC)*. 6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaya, E. ve Çengelci, T. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Filmlerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 116-135.

Özmen, C., Er, H. ve Ünal, F. (2014). Televizyon Dizilerinin Tarih Bilinci Üzerine Etkisi "Muhteşem Yüzyıl Dizisi Örneği". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(25), 409-426.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

Savaş, G. (2006). Kitle İletişim Araçlarına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-5.

Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,*: 31 (2), 125-140.

Stradlıng, R. (2003). *Tarihi Öğrenmek ve Öğretmek 20.Yy Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayıncılık.

Şahin, M. (2011). Masalların Çocuk Gelişimine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Millî Folklor*, 23 (89), 208-219.

Şimşek, S. (2013). Duygusal Zekâ Bağlamında Medyada Yayınlanan Reklamların Çocuklar Üzerinde Oluşturabileceği Davranış Biçimleri. *Çocuk ve Medya Bildiriler Kitabı*, 235-254.

Yalçınkaya, E. (2013). Tarih Kavramına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ürettikleri Metaforların İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 5 (3), 95-112.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaşayan Tarih Müzesi Konusunda Türkiye Ölçeğinde Bir Durum Değerlendirmesi: Altınköy Açık Hava Müzesi Örneklemi

Hasan IŞIK
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, hasantarih@yahoo.com

Özet
Yaşayan tarih müzesi şeklinde ifade edilen yeni bir müze türü uzunca bir süredir gündeme gelmekte ve gün geçtikçe bu alanda yeni gelişmeler olmaktadır. Ziyaretçilerin ilgisini çeken bu müzelerin ekonomik, kültürel ve eğitimsel açılardan sağladığı faydalar dikkat çekicidir. Çalışmada, yaşayan tarih müzelerinin Türkiye dışında ulaştığı durum konusunda tespitler yapılarak Türkiye'deki konuyla ilgili durum değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu çerçevede Altınköy Açık Hava Müzesi örneğinde yapılan tespitlere değinilecek ve müzeyi ziyaret edenler ile yapılan çalışmaya yer verilecektir. Çalışmada Ankara ili, Altındağ ilçesi, Altınköy Açık Hava Müzesinde ileride yapılması planlanan tarihi canlandırma için durum tespiti yapmak için çocuk, genç ve orta yaş olmak üzere 20 kişi ile görüşme yapılmış ve gözlemlerde bulunulmuştur. Hazırlanan açık uçlu anket soruları ziyaretçilere yöneltilip yüz yüze görüşülerek ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Yapılan görüşme ve gözlemler ile elde edilen veriler de dikkate alınarak çalışma sonunda, ideal bir yaşayan tarih müzesinin inşasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Türkiye'de gerçek anlamda bir yaşayan tarih müzesi örneği bulunmaması açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: altınköy, yaşayan tarih müzesi, kültür, eğitim, ekonomi.

About Living Hiıstory Museum The Evaluation Of The Situation in Turkey Scale: Samples Of Altınköy Open Air Museum

Abstract
A new type of museum expressed as living history museum is implemented for a long time in Continental Europe and the United States and it is being developed day by day. The benefits of the economical, cultural and educational terms of this museum which attract the attention of visitors is remarkable. In this study, making determinations about the status of living history museum situation reached get out of Turkey, It will be trying to assess the situation on the subject in Turkey. In this context, It will be given the resulting findings about The Altınköy Open Air Museum and studies with visitors to the museum. At the end of the study, It will make proposals for the construction of an ideal living history museum. The study is considered to be important because there is no example in real terms of a living history museum in Turkey

Keywords: altınköy, living history museum, cultur, education, economi.

Giriş

Dünyada son yıllarda müzeler eğitim bölümlerinin gelişmesi ve ileri sunum tekniklerinin kullanılmasıyla değişmeye başlamıştır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 24). Geçen yüzyıl boyunca müzelerde meydana gelen değişim ve büyüme, sıradan insanı da kendi kültürel mirasını anlamak, onunla ilişki kurabilmek için bu kuruluşlara ilgi duymasını, onları araştırabilmesini olanaklı kılmıştır (Earl, 1997:35). Müzeler, eski meslekleri deneme, eski tarifelere göre yapılmış yemekleri tatma, farklı tarihsel dönemlere ait kıyafetleri giyme, bilgisayarı bunların bilgi yoluna 'klikleme'de kullanma gibi ziyaretçileri arada sırada aktif olmaya davet ederler (Seidel, Hudson, 2009: 15). Bugün dünya da, bu şekilde ziyaretçileri etkin kılan, müzedeki nesneler ile yaşayan ortamlar tasarlayan çok sayıda müze vardır. Bu müzeler ziyaretçiye sergideki nesneler ile etkin bir rol oynama fırsatı da verilmektedir.

Dünya turizm piyasasında tüketici eğilimindeki değişimler ülkeleri alternatif turizm imkânlarını geliştirmeye zorlamaktadır. Bir alternatif turizm çeşidi olan "Tarih Turizmi"nde de yeni eğilimleri dikkate almak gereklidir. Burada bahsi geçen yaşayan tarih müzeleri de tarih turizminin gelişmesi için yeni bir eğilimdir ve önemli bir araçtır. Bu çerçevede "Tarih Turizmi", en basit anlamı ile tarihi

yaşamak, hissetmek, deneyimlemek amacıyla gerçekleştirilen turizm hareketi (Kılıç, 2010: 10) olarak tanımlandığına bakılırsa yaşayan tarih müzeleri bu tanımı karşılamaktadır.

Yaşayan tarih müzelerinde tarihi yeniden çanlandıran grupların faaliyetleride çok ilgi çekmektedir. Özelliklede festivallerde, özel günlerde tarihi canlandırma faaliyetleri ilgi çekmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre, tarihi çanlandırma izlenimlerinden keyif alan ziyaretçiler genel ortalamanın üstündedir ve bu etkinlikler halkın o yeri tekrar ziyaretinde etkilidir. Özellikle kostümlü yeniden canlandırmacıların büyük etkisi/ desteği olduğu saptanmıştır. Tarihi yeniden çanlandırma ile kültürel mirasın bu şekilde sunumu, tanıtımı, o yer ile yerel topluluklar, turistler arasında eşsiz bir etkileşim oluşturmaktadır (Carnegie, 2008: 349 – 368; Akt.: Kılıç, 2010:56). Yaşayan tarih müzeleri bunu; canlandırılan dönemle ilgili ev eşyaları, ahırlar, zanaat ve ticaret yapıları, çiftlik çalışmaları, değirmenler, dükkânlar, pazar yerleri, ibadet mekânları, tarla ekim süreçleri gibi sertgiler ile ortaya koymaktadırlar.

Konutların yanı sıra, dinî yapı, değirmen, çeşme, dükkân gibi kamusal alana ait yapılar; ahır, ağıl, kümes gibi evlerin yardımcı yapı birimleri, müze yerleşkelerinin vazgeçilmez sergi nesnelerini ve mekânlarını oluştururlar. Bu tür mekânlarda sergileme yöntemi olarak bağlamı kurgulamaya ve tamamlamaya yardımcı olması amacı ile otantik sergileme, tarih canlandırma, insan kullanımı, drama, müze tiyatrosu gibi üç boyutlu etkileşimli sergileme yöntemleri kullanılır (Demir, 2013: 1113).

Yaşayan tarih müzesi faaliyetinin uzantısı olarak bir yerleşim yerinde tema olarak seçilmiş olan bir dönemin çanlandırılmasına yönelikte faaliyetler yapılabilir. Bugün birçok şehirde ve kasaba da gelen turistlerin ilgisini çekmek için yerleşim yerleri içinde festival dönemleri gibi belli dönemlerde faaliyetlerde bulunulmaktadır. Örneğin at arabası gibi şehir içinde eski dönem ulaşım araçlarının kullanılması, eski dönem satıcılarının dönem kıyafeti içinde ve dönemin konuşma şekli ile satış yapmakta, ya da dönemin geleneksel kıyafetleri içerisinde turistler ile fotoğraflar çektirilmektedir. Mesela bir kasabada ikiyüz sene öncesine ait düğün gelenekleri belediyece belirlenmiş olan bir mekânda, gönüllü yöre halkı tarafından canlandırlmaktadır. Bu tür faaliyerleri de yaşayan tarih müzesi çalışmalarının bir uzantısı olarak değerlendirebiliriz.

Yaşayan Tarih uygulamalarında Yaşayan mekânlarda (müze, tarihi bir ev, kale vb.) geçmişin araç ve donanımları ve günlük işlerde kullanılan eşyalar çoğaltılmış ve insanların kullanımına sunulmuştur. Yaşayan tarihi çiftliklerde ziyaretçilere çok uzun zaman önce kullanılan tarım aletleri ile tarım yapma imkânı tanınmaktadır. Yaşayan Tarih uygulamalarında etkinlikler dönem elbiselerinin giyilmesi ile sınırlı olabileceği gibi yaşatılan tarihsel döneme ilişkin bilgileri açıklayan, ya rol (aynı zamanda birinci kişi) yorumu ya da dışarıdaki karakterin (aynı zamanda üçüncü kişi) yorumu da olabilir. Yaşayan tarih, canlandırdığı döneme ilişkin faaliyetlerin gerçekleştirildiği uygulamalardır. Dönem yemeklerin pişirildiği, tıbbi bakım ya da özel beceri ve el sanatları, günlük temizlik faaliyetleri gibi etkinliklerin gerçekleştirildiği yaşayan tarih uygulamalarında esas olan dönemin yaşıyor hissi ile sunulmasıdır. Titizlikle hareket edilmesi çok önemlidir. Gerçekleştirilecek olan faaliyetler tarihsel döneme bağlı olarak, dikiş, dokuma, tablet yapımı, dokuma tezgâhı veya goblen dokuma, kumaş boyama, sepet dokuma, ip yapımı, deri işleme, cam üfleme, ahşap ve diğer el sanatlarını içerebilir. Yaşayan tarih anlayışında çoğu orijinal kopya aletleri ve donanımları tanımlamak ve yeniden oluşturmak için önemli araştırma teknikleri uygulanır Önemli araştırma teknikleri kullanılarak çoğu orijinal kopya aletler ve donanımlar yeniden oluşturulur (Kılıç, 2010:44).

Tarihi canlandırma ve yaşayan tarih müzeleri gibi konular yurtdışında özelliklede Amerika ve Avrupa'da giderek daha popüler hale gelen bir kültürel uygulama ve turist çekebilen bir hobidir. Tarihsel olayları turistlerle birlikte anma biçimi hem tarih peşindeki turistler için çekici hem de kültürün tanıtılması, aktarılması açısından önemlidir.

Diğer Ülkelerden Örnekler

Yaşayan tarih programları Avrupa'da ve Amerika'da belki de ilk etapta tarihi yapıların inşası ile ve sonra yaşam objeleri olarak dönemin kostümlerinin giyilmesi ve mobilyalarının kullanılması fikri ile başlamış, 1960'larda yaşayan tarih tarım tarihi alanına taşınmıştır. Bu programın işlemesi için bölge ve ülke çapında tarihsel dönemlerde çeşitlilik gösteren tarihsel çiftliklere rağbet edilmiştir (Kılıç, 2010:46). Son yıllarda, Amerika olsun, Avrupa kıtasında olsun, yaşayan tarih müzeleri ve tarihi evleri, gezenler için oldukça tanıdıktır. İngiltere'de "yaşayan tarih" sosyal tarih yorumunun geçerli bir tekniği olma yolundadır. Yaşayan tarih, ziyaretçilere eğitsel ve öğrenme yaşantıları sunmaktadır. Amerika bu konuda oldukça ileridedir (Ata, 2002:147).

Amerika

İlk canlı tarih girişimleri Milli Park Servisi, 1930'ların ortalarında, erken bir Kızılderili kampının bir kopyasını Yosemite Ulusal Parkı'nda müze arkasında inşa etmesi ile başlamıştır. Bu "yaşayan sergi"ye ziyaretçiler büyük ilgi göstermiştir. Orada bir kamp şeklinde tasarlanmış bir mekânda Hint şarkıları, gıda hazırlanması, sepet yapımı, günlük işler canlandırılmıştır (Kılıç, 2010: 45).
Amerika'da yer alan yaşayan tarih müzelerinden birkaç tanesi şu şekilde örneklendirilebilir:

Old Sturbridge Village

Bu müze, Amerika Birleşik Devletleri'de Old Sturbridge Village'dir. Geniş bir arazi üzerine kurulu olan bu müze 1830'ların İngiltere'sinin kırsal yaşamını canlandırılarak, hayali bir köy yaratılması amaçlanmıştır. Bu yaşayan tarih müzesi köyünde meslekleri yansıtan eserler kullanılmıştır. Köyde yaşayan kişiler 1830'lu yılların konuşmasını düzgün bir şekilde yansıtmakta, yaşatmaktadır. Bunun için köyde canlandırma için görev alacak kişilere alan uzmanları tarafından çeşitli eğitimler verilmiştir. Bu yılların giyim tarzı, yaşam şartları uzamanlar tarafından araştırılarak ortaya konulmuş, köyde inşa edilen yapılar 1830'lar göz önüne alınarak yapılmış ya da restore edilmiştir. Ve bu ciddi çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bu müzeyi yapılan reklamlar ve tanıtımlar ile de yılda 400.000 kişi ziyaret etmektedir.

Plimoth Plantation

Massachusetts'de Wampanoag adlı bir küçük tarım kasabasının, İngiliz kolonistlerce işgal edilişini canlandıran, yaşayan tarih anlayışı ile düzenlenmiş 1627'den bir İngiliz Köyü'dür. İngiliz kolonistler tarafından inşa edilen küçük tarım kasabasının yeniden oluşturulmasıdır. Mütevazı ahşap ile çevrili köy evleri-çerçeveli, hayvancılık ile Plymouth Colony, büyüleyici sunumu ile dikkati çeker. Dönem kostümleri içinde rehberler, halkın "hacı" olarak bildiği bu kişilerin adlarını, bakış açılarını ve gerçekte 1627 yılında kolonide yaşayan insanların hayat hikâyelerini üstlenmişlerdir. Her birinin anlatacakları bir hikâyesi vardır. Burada sömürgenin zor başlangıçları hakkında bilgi edinebilir ya da günün dedikodusunu keşfedebilirsiniz. Dönemin karakterlerini canlandıran bu rehberlere dini inançları, tıbbi uygulamaları veya yerel insanlarının ilişkileri ile ilgili sorular sorulabilir. Turistler, 17. yüzyılda bir ev kadını ile konuşabilir ve "çorba" veya bir ördek veya lüferin ocak üzerinde nasıl pişirildiğini görerek öğrenebilir. 17. yüzyıldan bir tezgâhta dokuma yapabilirler. Turistler, iş başında veya sokakta canlı sohbete katılabilmekte, kolonistler gibi yemek yemekte, onlara soru sorabilmektedirler. Turistik ürünleri de ele alınan dönem ile bağlantılı tasarlayan bir yaşayan köydür.

Wales'deki Lancaiach Fawr Müzesi:

Amerika'da 1991'de açılan Wales'deki Lancaiach Fawr, tam gün birinci kişi yorumunun yapıldığı nadir sitelerden biridir (Ata, 2002:148). Bu müzedeki görevliler halka evi yorumlamakta, çanlandırmaktadırlar. Ziyaretciler burada; yapılan çalışmalara katılmakta, insanların geçmişte nasıl yıkandığını, uyuduğunu, traş olduğunu ve nasıl yemek pişirdiğini, çamaşır makinesinin icadından önce çamaşırların nasıl yıkandığını görme imkânı bulurlar.

İngiltere

Yorkshire Tarım Müzesi,

İngiltere Kentwell Hall'de bulunan Yorkshire Müzesi, ziyaretçilerine tarihî tarımı deneyimleme olanağı sunan Yaşayan Tarım Müzesi'dir. 2010 Etkinlik Programlarından bir örnek "Viking Olun" adıyla sunulmuştur. İnsanlar, 11-17 Şubat tarihleri arasında Viking Festivali'nin devamı olarak bu yarı dönem katılıma davet edilmektedir."1100 yıl önce atalarımızın nasıl yaşadıklarını keşfedin, Viking Köyü'nde bize katılın bir kandil veya Viking bileziği yapın ve Viking macera hikayeleri duyun" diye çağırılmaktadır (Kılıç, 2010: 115). Ayrıca isteyen ziyaretciler gerekli ücreti ödedikten sonra Viking'lerin yaşadığı döneme göre tasarlanmış evlerde belirli br süre kalıp o döenmin kıyafetleri ile günlük işlerle uğraşabilmektedirler.

İsveç

Blockmaker'in Evi Projesi,

Bu müze tarihe hayat verme ve ziyaretçilerin atalarına empatiyi arttırma gibi olanaklar sunmaktadır. Bu müzede 1917'deki sıradan günlük yaşam katılımcılar tarafından canlandırılmaktadır. Öğrenciler verilen rollerine göre dönemin kıyafetlerini giymekte ve günlük işler yapmaktadırlar. Örneğin erkek çocuklar sutaşıma ve yün kırpma gibi tipik erkek işlerini yerine getirirken; kızlar bulaşık yıkayıp, ütü yapmaktadırlar. Blockmaker'in evinde ziyaretçiler döneme özgü mobilyalar arasında tarihsel ortama uymaktalar ve bu şekilde görevleri yerine getirip, o günlerin haberlerini tartısmaktalar. Birkaç saat içinde, çocuklar tarihsel dönemin bütün resmini olusturmakta, is duygusunu ve eski kusagın düsünme tarzını gelistirmekteler (Seidel, Hudson, 2009: 24).
Burada bahsedilen örnek yaşayan tarih müzelerinin yanı sıra Avrupa ülkelerinde benzer tarzda daha birçok yaşayan tarih müze örnekleri yer almaktadır.

Türkiye'den Örnekler

Tarih turizmi de kültür turizmin içinde önemli bir yeri olan bir alandır ve Türkiye tarih turizmi bakımından yüksek bir potansiyele sahiptir. Fakat Türkiye gelişmiş Avrupa ülkelerinin ve Amerikanın aksine bu turizm türünden yeterince yararlanamamaktadır. Bunun çözüm yollarından birisi de tarih turizminin yeni eğilimler ve gelişmeler doğrultusunda güncellenmesidir. İşte "Yaşayan Tarih" te tarih turizminde yeni bir yöntemdir.
Yaşayan tarih müzelerinde kullanılacak olan konular bir bölgeye turist çeken popüler bir yol olarak son zamanlarda daha önemli bir cazibe unsuru haline gelmiştir. Her şehir, bölge veya ülkenin, kendi söyleyeceği bir şeyler, kendi hikâyeleri vardır. Bunun yanında Tarih turizminde Türkiye çok önemli kaynaklara sahip olmasına rağmen tarih turizmi gelirimizin tatmin edici düzeyde olmaması üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir sorundur (Kılıç, 2010: 19, 23).
Türkiye'de muzeciliğin yaklasık yüz elli yıllık gecmisi olmasına rağmen, uygulamada nesneye yönelik müzecilikten insana yönelik müzeciliğe, yani eğitim ve iletişim ağırlıklı müzeciliğe yeterince geçtiğimiz söylenemez. Bu konuda çalısmalar yapılmış ama nedense yeterince ilerleme ve gelişme olmamıştır (Tosun,2009: 53).
Ülkemizde açık hava müzelerinin kurulması müze ve folklor uzmanı Hâmit Zübeyr Koşay tarafından gündeme getirilmiş olup Koşay açık hava müzeleri kapsamında kurulacak köy evlerinin Afyon Devlet Fidanlığı, Söğüt Ertuğrul Gazi Türbesi, Ankara Mogan ve Eymir Gölleri ile Konya ve Urfa il merkezlerinde kurulmasını teklif etmiştir (Ata, 2002: 76).
Türkiye'de Peypazarı'ndaki gibi Yaşayan Müzeye ve Altındağ ilçesi'ndeki Altınköy Açık Hava Müzesi'ne benzer müzelerin açılmasına yönelik girişimler, çalışmalar bulunmaktadır. Zira günümüz kültür politikaları, kamuoyu talep ve eğilimleri doğrultusunda bu tür müzelerin çoğalacağı ortadadır (Demir, 2013:1114). Fakat gerçek anlamı ile yaşayan tarih müzesinin varlığından bahsetmek zordur. Türkiye'de de "Tarih Turizmi"nin yeni trendler doğrultusunda güncellenmesi gerekmektedir. Tarih turizminde sadece bir takım tarihî yapıların ve eserlerin sergilenmesi değil turistlere söz konusu tarihî dönemin yaşatılması hedeflenmelidir (Kılıç, 2010: 196).

Beypazarı Yaşayan Müze:

Bu müze, Beypazarı Belediyesine ait, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından da tescilli bir yapının proje sahibi olan Zehra Sema Demir'e Yaşayan Müze projesini uygulaması için kiralanması ile oluşturulmuştur.
Müzenin internet sayfasının (**www.yasayanmuze.net**) girişinde; "Türkiye'nin ilk ve tek uygulmalı kültür müzesi Yaşayan Müze, halk yaşamı ve onun ürettiklerini sergileme düşüncesiyle 23 Nisan 2007'de eğitimci ve kültür bilimci Dr. Sema Demir tarafından kurulmuştur." yazmaktadır. "Yaşayan Müze" olarak Türkiye'de yeni bir müzecilik anlayışının ilk örneklerindendir. Yaşayan Müze bugüne kadar somut olanı koruyan etnografik müzecilik anlayışı yerine, geleneği ve kültürü korumayı amaçlayan bir müzedir.
Beypazarı Yaşayan Müze'de Osmanlı dönemindeki hayatı bir nebze olsun yaşama imkânına sahip olunduğu belirtilmektedir. Beypazarı Yaşayan Müze'nin içerisinde ebru, hat sanatı, ıhlamur baskı, kurşun dökümü, Türk kültüründe kahve ve şerbet kültürü, Türk masalları anlatımı, Hacivat-Karagöz perde oyunu, çocuk oyunları, oyuncakları ve aktiviteler gerçekleştirilmektedir.

Beypazarı'nda kurulan Yaşayan Müze ile ilgili bu projenin sahibi olan müze kurucularından Demir (2013: 1111) müzeyi ; "Dünyadaki kültür girişimleri alanında yaşananların etkisinin artmaya başladığı ve ülkenin bu alanda politikalar üretmeye, uygulamaya çalıştığı bir süreçte kurulmuş özel bir müzedir. Ancak özel müzeler arasında Yaşayan Müze farklı bir konumda bulunmaktadır zira müze bir sivil inisiyatif girişimidir." şeklinde açıklamıştır. Bu ifadede belirtilen kişisel girişim olarak açılan Beypazarı Yaşayan Müze Türkiye'de örneğine pek sık rastlanmayan bir kültür işletmesidir. Yaşayan Müze girişimcileri tarafından 2012 yılında müze yakınında atıl durumda bulunan tarihi Rüstem Paşa hamamı da restore edimiş ve müze haline getirelerek vatandaşın hizmetine sunulmuştur. Yaşayan Müze yöneticileri tarafından hazırlanan proje, Ankara Kalkınma Ajansı tarafından da maddî anlamda desteklenmiştir. Türk Hamam Müzesi, Ankara Kalkınma Ajansının maddî katkıları olsa da büyük ölçüde Yaşayan Müzenin malî imkânları ve bilgi birikimi, deneyimi ile kurulmuş Türkiye'nin ilk dünyanın üçüncü hamam temalı müzesidir.

Beypazarında kurulan bu müze, Türkiye'deki kültürel girişimlerin dönüşümüne katkısı, koleksiyon oluşturma, bunu sergileme, yorumlama ve koleksiyonun bilgisini aktarma anlamında halk bilimi müzeciliğine katkısı müzenin deneysel uygulamaları bağlamında öne çıkmaktadır. Bu müze Türkiye'de ilk kez uygulama alanı bulması açısından da bu tür bir müzelere örnek teşkil ettiği görülmektedir.

Yaşayan Müze'de sergilenen eserlerden mimarî yapı ve onun içinde yeniden canlandırılmaya çalışılan hayata ait maddî kültür Beypazarı'na aitken, o kültürü yansıtmaya çalışırken müzede sergilenen el sanatları, bunların öğretim yolları ve sözlü kültür ya da kapsayıcı bir söylemle somut olmayan miras Türkiye'nin herhangi bir bölgesinin simgesel değerini yansıtabilir. Bu durum Yaşayan Müzenin kimi zaman sahip olduğu koleksiyon bağlamında eleştirilmesine neden olmaktadır. Koleksiyonun bu ikili karakteri müze izleyicilerinin genel beklentisine uygun değildir. Özellikle taşrada yer alan müze sergilerini oluşturan koleksiyonların bulundukları yörenin tarihi ve kültürü ile ilişkili olmasını bekleyen ziyaretçilerin eleştirileri, bu duruma müzeciliğin genel çizgileri ve Türkiye'de gelişen ve sürdürülen müzecilik çalışmaları yönünden bakıldığında, pek de haksız değildir (Demir, 2013: 1117).

Yaşayan Müze'de sergilenen koleksiyonlar, maddî kültür ve somut olmayan kültür mirası şeklindedir. Müzede 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başı Türk halk kültürünü yansıtan maddî kültür oda yerleştirme yöntemi ile sergilenmektedir. Fakat diğer birçok müzeden farklı olarak burada sergilenen koleksiyonlar vitrinler arkasında bilgi notları, etiketler ile aydınlatma işıkları altında sergilenmesi yerine müze anlatıcıları ya da yorumcularının ziyaretçilerle iletişime girmesiyle bir sergileme sunulmaktadır. Beypazarı'nda bulunan bu müzede insanlar arasındaki iletişim merkeze alınmıştır. Ve müzede sergilerinin birçoğunun bir hikâye kurgusu içinde açıklanır. Ayrıca Müzedeki sergileler bir dönemi yansıtmanın yanı sıra bir öyküyü de aktarır. Ama her ne kadar yaşayan bir müze olsada tarih yönü özellikle Avrupa ve Amerika'daki örneklerdekine benzer bir şekilde bir dönemin canlandırıldığı bir durum söz konusu değildir. Yaşayan tarih anlayışı tarihî yeniden canlandırmayı

araç olarak kullanmaktadır. Tarihî canlandırma kavramı; en yalın ifadesi ile tarihî bir olayın veya karakterin yeniden hayat bulmasıdır (Kılıç, 2010: 31). Yaşayan tarih, gerçek insan ve nesnelerle tarihi yeniden canlandırma pratiğidir. Bu müzelerde, insanlar geçmişte yaşamış kimselerin rolünü oynayarak, onlar gibi yaşar ve çalışır. Yaşayan tarih müzesine gelen ziyaretçi, o dönemin tanığı yapılabilir (Ata, 2002:147).

Bu çerçeve de Beypazarı Yaşayan Müze'de bir bölgenin belirlenmiş tarihi bir dönemin ziyaretciler tarafından yaşanılmasından ziyade farklı dönemlere ait ve keloğlan, kurşun dökme, ebru sanatı gibi ülkenin genel kültürel birikiminin aktarılması ve anlatılması amaçlanmıştır.

Altınköy Açık Hava Müzesi:

Açık hava müzelerinde genelde kullanılan sergileme yöntemi, tarih canlandırma ya da yeniden sahneleme tekniğidir. Bu teknikte anlatı yapılandırılmamıştır yâni bir hikâyeye dayandırılmaz. Bu yöntemle daha çok geçmişteki zanaatlara, sanatlara odaklanılır. Tarih ve kültür bağlamıyla aktarılır (Demir, 2013: 1119). Ülkemizde birçok ören yeri ve açık hava müzesi, tarihi dokusu bozulmamış köy bulunmakla birlikte bu müze ve ören yerlerinde tarihsel canlandırma anlamında herhangi bir uygulama bulunmamaktadır (Berk, 2012: 88).

Çalışmada, geçmişten günümüze kadar önemli bir yere sahip olan köy hayatının müze statüsüyle yaşatılması ve tanıtılmasını hedefleyen Altın köy müzesinin sağlayacağı katkılar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece hem bu müzede izlenilen köy teması değerlenrilmiş hem de açık hava müzesi olması avantajı ile Türkiye'de müzelere olan ilgisizliğe dair bugüne kadar oluşmuş pasif algının aktif hale gelmesi konusunda dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili müzeye gidip ziyaretçiler ile yüz yüze bir görüşme gerçekleştirilmiş ve buradan hareketle bu müzede daha sonra gerçekleştirlmesi planlanan tarihi canlandırma için bir durum değerlendirmesinde bulunulmuştur.

Bir köy yerinde olması gereken ne varsa Türkiye'nin pek çok bölgesindeki orijinal yerlerinden parçaları getirtilerek 500 dönümlük bir arazide oluşturulan Altın Köy Açık Hava Müzesi'nde köy kahvesinden bakkaliyeye, buğday tarlasından değirmene; at, inek, koyun, ceylan gibi pek çok hayvandan asma köprüye kadar çoğu yerel değeri bünyesinde barındırmaktadır. Aynı zamanda kalaycı, değirmenci, nalbant, marangoz gibi zanaatkârların da bulunduğu görsel ve tarihi dokusu olan bir mekândır. Bu müzede çotra, sarım tarağı, keşkek tokmağı, sıyırgı gibi yeni kuşağın adını dahi bilmediği aletler ile tarla, değirmen gibi işlerin yer aldığı bir mekân görüntüsündedir. Müze tanıtımında iddia edişldiği üzere burada yeni kuşak edineceği farkındalığın yanı sıra buğdayın değirmende nasıl una dönüştüğünü, fırında ekmeğin nasıl pişirildiğini, tarlada ürünün nasıl yetiştiğini görerek günümüz şartlarında bir nebze de olsa geçmişin ruhuna dokunma fırsatı bulabileceği ve adeta örf ve adetleri hissedebileceği iddia edilmektedir. Ancak, Altınköy Açık Hava Müzesi'nin gerçek anlamda bir "Yaşayan Tarih Müzesi" olmadığının belirtilmesi gerekmektedir. Sadece günümüzde köy hayatını bilmeyen, görme imkânı olmayan, her hangi bir köye gitmemiş şehirde büyümüş çocuklar için cazip gelebilir. Ama Yaşayan Tarih Müzesi ifadesi ile asıl önerdiğimiz bu müzenin tarihten bir kesiti canlandırmasıdır. Örneğin Oğuz Türkleri'nin iç Anadolu özelinde Ankara'ya yerleştikleri dönemi temele alan ya da 1800'lerin Osmanlı Dönemi Ankarası'nın canlandırıldığı bir dönemdir. Ve bu ilgili dönemdeki hayat tarzı; düğün, tarla sürme, dönemin bakkalı, pazar yeri, kıyafetleri, ibadetleri, nalbant, ormancı, marangoz, berber gibi mesleklerin yapılış şekli, sünnet düğünleri, dönemde kullanılan ulaşım araçları vb. önerilmektedir.

Yurtdışında incelenen örneker göz önüne alındığında Altınköy'de yaşayan tarihin ya da tarihi canlandırmanın yetersiz olduğunu söylenebilir. Yaşayan tarihte esasen dondurulmuş bir zaman dilimi vardır, insanlar çerçevesi belirlenmiş bir tarihi dönemi yaşamaktadır. Yaşayan tarih mekânlarında ele alınan tarihî dönem tüm yönleri ile araştırılmakta ve gerekirse dönemi yansıtacak yeni yapılar eklenmektedir, kısacası tarih "yaşatılmakta"dır.

Mesela Bursa'da kurulmuş olan Cumalıkızık Yaşayan Osmanlı Köyü projesi yapılmıştır. Fakat burada da"yaşayan" ve"tarihî canlandırma" konularında çalışmalar yoktur. Burada sadece o dönemi yaşayan binalar vardır. Yurt dışındaki örnekler gibi yaşayan bir tarih müzesi ya da yaşan bir köy olması daha iyi olurdu. Bugün Cumalıkızık'a gittiğinizde sizi bir dönem değil bir gelenek karşılamaktadır. Aynen Altınköy Açık Hava Müzesin de olduğu gibi Cumalıkızık Projesi'nde de esas olarak hedeflenen bu geleneğin geleceğe taşınmasıdır.

Bulgular

Altınköy Açık Hava Müzesi'nde ileride yapılması planlanan "Tarihi Dönem Temalı Canlandırma" için müze bir gün hafta sonu bir günde hafta içi olmak üzere iki gün boyunca incelenmiş ve gözlemlenmiş, edinilen bilgiler-gözlemler karşılaştırılarak değerlenirilmiştir. Röportaj yapılan kişilerin kayıtları ve görsel malzemeler birleştirilerek rapor haline getirilmiştir.

Röportajın İçeriği:

İncelenen Yaş Grupları

- 9-15 yaş arası 4 kişi
- 16-21 yaş arası 5 kişi
- 22-35 yaş arası 7 kişi
- 36 ve sonrası 4 kişi

Röportajda Yöneltilen Sorular ve Alınan Cevaplar:

1. ***Yaşınız ve Mesleğiniz?***
Bu sorunun cevabı yukarıdaki röportajın içeriği bölümünde verilmiştir.
2. ***Altın Köy'e İlk Defa mı Geliyorsunuz?***
9 kişi ilk kez, 11 kişi ise birkaç defa geldiğini belirtmiştir.
3. ***Altın Köy'ü Nasıl Buldunuz?***
Katılımcıların tamamı müzeyi beğendiğini belirtirken bazıları da müzenin geliştirilebileceğine dair fikirlerini eklemiştir.
4. ***Daha Önce Benzer Bir Yer Gezdiniz mi?***

- Benzer bir yer gezmeyen kişi sayısı 12
- Benzer yer gezen kişi sayısı 8

5. ***Daha Önce Burdaki Mekâna Benzer Bir Yerde Yaşadınız mı?***

- Benzer bir yerde yaşamış kişi sayısı: 8

5. ***En Çok Hoşunuza Giden Bölümler Nelerdir?***

- Su sesi
- Yel değirmeni
- Asma köprü
- Okul
- Köy meydanı
- Köy pazarı
- El işleri
- Doğal yaşam (koyunlar, tavuklar, tarlalar…)
- Yerel geleneklerin canlandırılması

6. ***Eksik Gördüğünüz Yerler Nelerdir?***
Eksiksiz bulan 6 katılımcının dışında;

- Kapanış saatinin çok erken olması,
- Girişte yönlendirme bulunmaması,
- Yapılarla ilgili tanıtıcı açıklamaların eksikliği,
- Yemek bölümünün tek merkezde olması,
- Yapılardan bazılarının mimari görüntüsünün gelenekselle moderni aynı anda barındırması,
- Lavaboların kirli olması,
- Müze bölümlerinin tanıtımının yetersiz olması.

7. Tarihi Canlandırma Olmasını İster miydiniz?

Genel olarak tarihi bir canlandırmanın eksik veya hiç olmadığı katılımcıların ortak görüşüdür. Tarihi canlandırma faaliyetlerinin yapılması ve kendilerininde bu canlandırmaya dahil edilmelerinin çok güzel ve heyecan verici olabileceği görüşü belirtilmiştir.
Altınköyde bir vatandaşın kullandığı değerlendirme şu şekilde idi:
"Keşke burayı yaptıran belediye başkanı insanların eski dönemde yaptıkları gibi kır düğünü yapmak için ortam sağlasaydı. Hem para kazanırlar hemde bizleri eski düğünleri yaşama imkânı verirdi. Ve isterlerse buraya ziyarete gelen ziyaretçiler burdan geçerken geleneksel kır düğününü izleme imkanı bulur hemde buradaki müzeye ek gelir olurdu."

Sonuç ve Öneriler

Yaşayan Tarih ifadesini ile anlatılmak istenen Altınköy açık hava müzesinden farklıdır. Bu nedenle Türkiye de gerçek manada yaşayan bir tarih müzesi yoktur. Altınköy ve Beypazarı örneklerinde değinilen müzeler "Tarih Turizmi"nden ziyade bir "Miras Turizmi"dir. "Yaşayan Tarih" ifadesindeki asıl vurgu tarihedir, miras öğelerinin korunuyor olması, geleneğin yaşatılıyor olması ve örneğin 2015 versiyonu ile karşımıza çıkması en azından kavramsal çerçeve bakımından başka tanımlamalar gerektirir. Bu şekilde yapılan bir müze ile burayı ziyaret edenleri bir dönem değil bir gelenek karşılamaktadır. Ve birincisi ikincisinden daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun için şu şekilde bir çalışma planı yapılabilir:

Belirnen eski bir köy veya belirlenen bir mekânda oluşturulacak yaşayan tarihi müze alanı için belirlenecek eski bir dönem (Örneğin 1500'lü, 1800'lü vb. yıllar) tarih araştırmacıları, sanat tarihçileri, arkeologlar, antropologlar vb. kültür tarihinin yeniden inşası üzerinde çalışabilecek olan çeşitli disiplinden kişiler bir araya gelmeli ve bu dönemde günlük yaşam, örneğin 1500'lü yıllarda Ankara mutfağı araştırılmalı ve mümkünse örneklenmelidir. Yöresel restoranlar oluşturulmalı ve bu tarihî Osmanlı mutfağından ürünler turistler ile birlikte pişirilmelidir. Bu dönem esnaf ve zanaatçıları eserlerini kuru bir anlatımla değil yaşıyor hissi ile sergilemelidir. İçinde tarih yorumlayıcıları olmalıdır ve dönemin tarihi karakterlerini yeniden canlandırmalıdır. İlgili dönem kültür ürünlerinin taklit üretimleri tasarlanmalıdır (Bu dönemdeki tarihî kostümleri). Ayrıca böyle bir mekân tarihi canlandırmalar için yılın belli vakitlerinde kullanılabilir. Örneğin Atatürk'ün Ankara'ya gelişi gibi.

Örneğin Avrupa da ziyaret edilen bir şehirde, şehir içinde geleneksel eski dönem kıyafetleri ile şemsiye ile beraber dolaşıp geleneksel şekerlerini satan satıcılarla karşılaşılmakta ve turistler de bunlar ile fotoğraf çektirmektedirler. Örneğin Ukraynanın Skovodara iline okul öğrencileri ve hocaları ile yapılan bir ziyarette küçük bir ilçe merkezinde daha önceden hazırlanmış bir mekânda ziyaretçilere geleneksel Ukrayna köy düğünü canlandırılmıştır. Ziyaretçilerin bir bölümü kız tarafı; diğer bir bölümü de damat tarafı olarak etkinlikte rol almışlardır. Ve özellikle ziyaretçilerin arasında bulunan Cinlilerin bu etkinlik çok ilgisini çekmiştir. Bu etkinliği düşük bir üceretle, gönüllü olan yöre bayanları canlandırmaktadırlar. Hem yörenin tanıtımı sağlanmakta, ekonomik olarak bölgeye katkı sağlamakta hemde ziyaretçiler için unutulmaz bir anı olmaktadır. Orta Doğu'dan bir örnek verecek olursak Ürdün 'ün Jeraj Şehri'nde Roma dönemi yapılarının bulunduğu bir mekânda tarihi kıyafetleri ile dönemin galatyatör savaşları, at arabaları ile yapılan silahlı müzedeleler canlandırılmakta ve buraya gelen yabancı turisler tarafından tıklım tıklım dolmaktadır.

Avrupa ve Amerika'da öne çıkan "yaşayan tarih/tarım müzesi" modeli gibi bir müze örneği henüz Türkiye'de yoktur. Belki şimdi değilse de ileride şartların el vermesi ile böyle bir müze inşa edilebilir. En azından Altınköy Açık Hava Müzesi'nin dönüştürülmesi ve geliştirilmesi ile gerçek anlamda bu şekilde bir müzenin ileride Türkiye'de inşa edilebileceği gelişmeler göz önüne alındığında düşünülmektedir.

Bir köy havasını andıran Altın Köy Açık Hava Müzesi içeriği ile güzel düşünülmüş ve faaliyete geçirilmiş, her yaştan insanın rahatça gezebileceği güzel bir mekândır. Müzenin kendine özgü bir ortamının ve keyifle gezilebilen bir yer olduğu görülmektedir. Geliştirilmeye ve gerçek anlamda bir Yaşayan tarih müzesine dönüştürülmeye uygun olan bu mekânda en dikkat çekenek eksikliklerden

biriside müzede bulunan eşyalar ve aletler hakkında tanıtıcı levhaların bulunmaması, çok az bir bölümde bulunan görevlilerin ise yeterli ve eğitimli olmamasıdır. Müzenin bölümleri gezilirken dikkat çeken husulardan bir tanesi de soru sorulmadığı takdirde görevlilerin ilgili bölümler veya aletler hakkında açıklama yapmamasıdır. Ayrıca müzede yer alan dikkat çekici bazı bölümlerin hafta sonu olmasına rağmen kapalı olmasıdır. Ayrıca müzenin erken saatte kapanması da eksiklerden birisidir.

Müzedeki katılımcıların çoğunlukla çocuklu ailelerden oluştuğu ve ziyaretçiler arasında çocuk sayısının fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda müzede bulunan temalı evlerin tanıtımı konusunda çocuklar için uygulamalı faaliyetlerin çok eksik olduğu hatta hiç olmadığı gözlemlenmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi adına örneğin, belli saatlerde belirli yaş grubundan çocuklar bir eğitimci veya tanıtıcı eşliğinde köy odasına ya da köy kahvehanesine götürülerek ziyaretçi çocuklarında katılımının sağlanacağı etkinlikler ile buralarda eskiden yapılan konuşmalar, işler, faaliyetler, oyunlar canlandırılabilir. Böylece müzede yer alan temalı evlerdeki faaliyetler eğitim açısından da faal olur ve daha ilgi çekici bir hal alır. Mesela eski çocuk oyuncakları temalı evde yer alan oyuncakların çocuklar tarafından kullanılmasının imkânlarının arttırılması sağlanabilir. Oyuncak sayısı ve çeşidinin arttırılması ile çocukların sıra beklemeden eski geleneksel oyuncaklarla oynamasına imkânı sağlayabilir. Bu şekilde topaç, çember gibi oyuncakların müzede oluşturulacak alanlarda bu oyuncakların kullanılması sağlanarak geleneksel oyun ve oyuncakların yeni nesil çocuklara tanıtılması sağlanmış olur. Ayrıca müzede çocuk oyuncakları temalı evde gözlemlenen ve genelde tahtadan yapılmış olan geleneksel oyuncakların satışı sağlanarak müzeye ekonomik katkıda da bulunulabilir.

Müze ile ilgili ziyaretçiler ile yapılan görüşmelerde böyle bir müzenin olduğunu genelde arkadaş ve akrabalarından duyarak geldiklerini belirtmeleri de dikkat çekici bulunmuştur. Bu müzenin gerçek anlamda bir "Yaşayan Tarih Müzesi" ne doğru evrilmesinin gerekliliğinin yanında farklı yollar ile reklamının da yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Altın Köy Açık Hava Müzesinde kısmen var olsa da gerçek anlamda "Yaşayan Tarih Çiftliği" de inşa edilebilir. Yaşayan tarih çiftlikleri de bir tür eğitimsel ve tarım tarihi müzeleridir. Tarihî çiftliklerin döneme uygun binalar ile çevrelenmesi, döneme uygun bitkilerin, hayvanların, çitlerin ve yolların düzenlenmesi ile açık hava tarım tarihi müzeleri oluşturulur. Uzun zaman önce kullanılan araçları çoğaltarak göstermek ve tarım yapmak için ekibman ayarlanması gereklidir.

Özet olarak Altındağ İlçesi'ndeki "Altınköy Açık Hava Müzesi"nde yapılacak düzenlemeler ile "Tarih" kavramı öne çıkarılmalı bu doğrultuda tarih canlandırmaları kullanılarak belli bir dönem ziyaretcilere sunulmalıdır. Ve bu şekildeki girişimler ile Türkiye'nin ilk yaşayan tarih müzesi inşa edilmiş olacak ve dönüştürülecek bu müze "Ankara Yaşayan Tarih Müzesi" şeklinde ifade edilebilecektir.

Kaynakça

Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihi mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

Berk, N. A. (2012). Tarihsel Canlandırmanın Tanımı, Sınıflandırılma Çabası, Tarih Eğitimi İle Olan İlişkisi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7 (3), 75-95.

Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Demir, Z. S. (2013). Halk Bilimi Müzeciliğinde Deneysel Yaklaşımlar: Yaşayan Müze. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (9) 1111-1125.

Earl, A (1997), "Müze Pedagojisi İngiltere'de Nasıl Gelişti? Tarih Konuşan Drama", Drama-Maske-Müze, (Ed.: İnci SAN) Vİ. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri (23-18 Ekim 1995), Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi: 12, Ankara, 35-38

Seidel S. ve Hudson K. (2009). Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik (Uluslar arası İki Çalışma Raporu), (Çev. Bahri ATA), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Egitimi Anabilim Dalı Yayınları, Ankara.

Kılıç, E. (2010). Tarih Turizminde Yeni Yöntemler: Yaşayan Tarih ve Tarihi Yeniden Canlandırma. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara: Kültür Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

Tosun, O. S. (2009). Müze İncelemelerinin İlköğretim Okullarındaki Görsel Sanatlar Eğitimine Katkısı (Bolu İli Örneği), Dokuz Eylul Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi.

YARARLANILAN İNTERNET KAYNAKLARI

http://www.yasayanmuze.net/page1.aspx
http://www.yasayanmuze.net
https://www.youtube.com/watch?v=sCXz6YkgjOM

https://www.youtube.com/watch?v=7JF5J7mpMo0

https://www.youtube.com/watch?v=JaOwgBuR4B4

https://www.youtube.com/watch?v=FN17X22_TCM

https://www.youtube.com/watch?v=0gYDe0d6fis

https://www.youtube.com/watch?v=fEIBVBu61SY

EKLER (Konuyla İlgili Görseller)

Ukrayna'da Paltova Şehrinde bir ilçede gelen turistlere geleneksel Ukrayna köy düğününü canlandıran yerli halktan bir ekip.

Beypazarı Yaşan Müze'de kurşun dökme geleneğini çanlandıran yerli halktan bir görevli.

Altındağ Altınköy Açık Hava Müzesinden kesitler.

Milli Mücadele Dönemi'ndeki Hatıratların Tarih Eğitimindeki Önemi

İbrahim ERSÖZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ibrahimersz1728@gmail.com

Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ozgur@mu.edu.tr

Şevki YUNGUCU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 28harftenalfabe@gmail.com

Özet

Hatırat; bir kişinin başından geçen önemli olayları yazmasıdır. Fakat hatıratlara sadece bu noktadan bakmamak gerekir. Andre Gide, "hatıra yazmak ölümün elinden bir şey kurtarmaktır" der. Çünkü hatıratlar, bir millet için bellek durumundadır. Hatıratlar, tarihe ışık tutan birinci el kaynaklardandır. Milli Mücadelede'ki tarihi kişiliklerin yazmış olduğu hatıratlar dönemi aydınlatır. Mustafa Kemal Atatürk-Nutuk, Rauf Orbay-Cehennem Değirmeni Siyasi Hatıraları, Falih Rıfkı Atay-Çankaya, Kazım Karabekir-İstiklal Harbimiz, Ali İhsan Sabis-Harp Hatıraları, Kazım Karabekir-Günlükler, Ali Fuat Cebesoy-Siyasi Hatıralarım gibi Milli Mücadele'yi bizzat yaşayan kişilerin yazmış olduğu eserler önem arz etmektedir. Hatıratlar, dönemin sadece siyasi yapısını değil dönemin sosyal ve kültürel yapısını da yansıtırlar. Hatıratların tarih eğitiminde kullanılması, öğrencilere aktarılması ve öğretmenlerin de derslerinde tarihi kişiliklere ve onların hatıratlarına değinmeleri ile dersleri daha verimli kılacak ve konunun daha iyi anlaşılması sağlanmış olacaktır. Sonuç olarak böyle bir çalışmayla hatıratlara ilgi çekmek ve tarih öğretiminde hatıratlara yer verilmesini sağlamak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: tarih eğitimi, hatıratlar, milli mücadele

Importance of History Education Memoirs of the National Struggle Period

Abstract

Memoirs; it is a writing which a person writes about events hapenned in life. But it is not only that thing. Andre Gide says "writing memoirs is rescuing something from the hands of death." Because memoirs is the case for the memory of a nation. Memoirs are main sources that shed light on the history. Memoirs written by people during the national struggle gives important information about the period. The Works written by people who took a part in the National Struggle such as Mustafa Kemal Atatürk-Nutuk, Rauf Orbay-Cehennem Değirmeni Siyasi Hatıraları, Falih Rıfkı Atay-Çankaya, Kazım Karabekir-İstiklal Harbimiz, Ali İhsan Sabis-Harp Hatıraları, Kazım Karabekir-Günlükler, Ali Fuat Cebesoy-Siyasi Hatıralarım have a great importance. Memoirs reflect not only political structures of the period but also, reflect the social and cultural structures of the period. Using the memoirs in history education, transfering them to students and addressing the historical figures by teachers will make the lesson more efficient and students will understand the subject better. As a result, this work is done for drawing attention to memoirs and ensuring the memoirs in the history education.

Keywords: history education, memoirs, national struggle

Giriş

Tarih, yaşamakta olduğumuz zamanla ilgisi olmayan, geçip gitmiş, arkamızda bıraktığımız ve çoğunlukla aydınlatmakta zorluk çektiğimiz üzeri kara bulutlarla dolu aydınlatılmayı bekleyen bir bilim dalıdır (Gürün, 1996). Bu karanlığı aydınlığa çevirirken kullanılacak çok çeşitli kaynaklar mevcuttur. Tarih bilimi için bir bellek durumunda olan "hatıratlar" bu kaynaklardan sadece biridir. Hatırat; toplumda belli bir statü elde etmiş ve toplumun sorunlarını dile getiren, toplumda meydana

gelmiş olaylara bizzat tanıklık etmiş veya bu olaylara şahit olmuş kişilerin başından geçen önemli olayları başkalarına aktarmak için yazmış oldukları yazılardır (Altıkulaç ve Gökkaya, 2014). Hatıratlar, günü gününe yazılabileceği gibi sonradan anımsayarak da yazılabilirler. Hatıra kelime anlamı olarak; bellekte yaşamaya devam eden geçmiş izlenim, duygu veya olay. 2. Bir kimse veya olayı hatırlatan nesne, yadigâr (TDK).

Hatıratlar, son yıllarda yapılacak olan çalışmalarda; süreli yayınlar, kitaplar ve arşivlerden sonra dördüncü kaynaklar grubuna girerler (Birinci, 1998). Aslında hatıratları ikinci kaynak olarak gösterenlerde vardır. Hatıratlar, tarih araştırmaları yapılırken resmi arşiv belgelerinin yanında tarih araştırmacılarına yardımcı olacak bilgilerdir (Gürün, 1996). Arsene Houseye; "eski anılarımız, yeni umutlarımız olmalıdır" der. Tarih bilimi için çok doğru bir sözdür ve tarihi kaynaklara bakarken hatıratlardan yararlanmak çok önemlidir. Hatıratlar, gerçeği yansıtırlar ve kurgulanmış olan edebi türlerden değillerdir (Altıkulaç ve Yeşilbursa, 2014). Hatıra yazmak tarih bilimine katkı sağlamak demektir. Başka kişilerin yapmış olduklarına bizzat şahit olanlar ve bunları doğru bir şekilde anlayıp anlatanlar, resmedenler yahut kendi anılarını doğru bir şekilde yazmış olanlar tarih bilimi için çok önemli kaynaklar bırakmış olurlar (Altıkulaç, 2014). Tarihi kaynaklardan olan hatıratlardan yararlanırken dönemin şartlarını çok iyi bilmemiz ve sağlam çıkarımlarda bulunmamız gerekir. Hatıra yazmak kişilerin üzerinde bir sorumluluktur. Çünkü gelecek nesillerin bu dönemleri iyi anlamasına ve tarihte olup bitenleri iyi anlamasına yardımcı olur. Andre Gide, "hatıra yazmak, ölümün elinden bir şey kurtarmaktır" diyerek bu türün önemini vurgulamıştır (Altıkulaç ve Yelilbursa 2014).

Hatırat türünün dünya tarihinde var olmaya başlamasında farklı düşünceler ve farklı kaynaklar yer alır. İlk hatıratları Roma İmparatoru Sezar'a "Bellum Gallicum" (Galya Savaşları M.Ö.51) adlı eserine mal eden de vardır, Eski Yunan Edebiyatı'nda Ksenophon'un "Anabasis" (M.Ö.427-355) adlı eseri hatırat türünün ilk örneği olarak kabul eden kaynaklar da vardır (Altıkulaç, 2014). Görüldüğü gibi hatıratların tarihçesi çok eskilere kadar dayanmaktadır.

Hatırat türünün Türk dünyasındaki tarihsel gelişimi ise 8.yüzyıla kadar gitmektedir. Türkçe'deki ilk örneği olarak Bilge Kağan, Kültigin ve Tonyukuk adına dikilmiş olan Göktürk Kitabeleri'dir. Hatıratlar başlı başına 16.yüzyılda ebedi bir tür olarak yazın hayatına girmiş olmasına rağmen fazla ilgi duyulmamıştır. 16.asırdaki ilk büyük örneği ise Babür'ün(1483-1530), "Vekayi" adlı eseridir (Birinci, 1998 ve Eryılmaz, 2011).

16. yüzyıla ait Barbaros Hayreddin Paşa'nın "Gazarât-ı Hayreddin Paşa" , Fahir İz tarafından yayımlanan "Mâcuncuzâde Mustafa'nın Malta Anıları" , İsmet Parmaksızoğlu da yine bu asırda, 1534-1555 senelerinde Kuzey Irak'taki hadiseleri anlatan "Kuzey Irak'ta Osmanlı Hakimiyeti'nin Kuruluşu ve Me'mun Bey'in Hatıraları" adlı eseri kaleme almıştır.

17. yüzyılda Temaşvarlı Osman Ağa'nın hatıraları. Kâtip Çelebi'nin "Mizanü'l Hakk" , "Cihannüma" "Keşfü'zzünûn". Evliya Çelebi'nin " Seyahatname" XVIII. yüzyılda Eflâtûn-ı Şirnâvi'nin " Hikâyet-i Ameden-i Seylbe-îstanbul" , İbrahim Raşit'in "Hatıra der Hakk-ı vak'a-i Haleb" , B elgradî Raşit P aşa'nın "Vak 'a-i Hayret-nüm â-yı Belgrad" , Abdülkadir Efendi'nin "Vekayinam e" isimli eserleri, bu dönemlerin başlıca hatıra niteliği taşıyan kitapları olarak kabul edilir. Bir diğer örnek ise "Şeyhülislâm Feyzullah Efendi'nin Arapça Kaleme Aldığı Hatıraları" adlı eserler olmuştur(Birinci, 1998 ve Altınova, 2003).

Osmanlı İmparatorluğu'nun 18. Ve 19. Yüzyılda içinde bulunduğu dönemi kafiyeli bir şekilde kaleme almış olan Keçecizâde İzzet Molla'nın " Mihnet-i Keşân"ı,hatıra niteliği taşıyan önemli eserlerdendir. Yine aynı dönem de Mehmed Esad Efendi'nin " Üss-i Zafer"i, Abdülhak Molla 'nın "Tarih-i Livâ"sı, Akif Paşa'nın "Tabsıra"sı da Osmanlı'nın siyasî ve toplumsal yaşamı anlatan eserler arasındadır. Bu dönem içerisindeki önemli eserlerden biri de Zarif Paşa'nın " Hatırât" ıdır. Bir diğer önemli hatırat türünde eser olan Ahmet Mithat Efendi'nin Rodos'taki Sürgün yıllarında kaleme almış olduğu ve

Osmanlı Devleti'nin siyasi durumunu anlatan "Menfa" adlı eseridir (Eryılmaz, 2011, Birinci,1998 ve Altınova, 2003).

Hatırat türü Osmanlı Devleti'nde II.Meşrutiyet ile birlikle gelişmiştir (Birinci, 1998). Hatıra ve hatırat türündeki eserler günümüz anlamıyla ilk defa Muallim Naci'nin kelime haznesine girmiş ve bu türde tanınan ilk kişi olmuştur. Muallim Naci'nin; Ömer'in Çocukluğu, Medrese Hatıraları, Sünbüle adlı kaleme aldığı eserler hatırat türünün bir diğer örnekleri arasında yer alır (Altıkulaç, 2014 ve Birinci, 1998).

Cumhuriyet döneminde Türk edebiyatında anı türüne ait eserler giderek fazlalaşmıştır. Yeni kurulan devleti anlatan anılar, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında oldukça fazla kaleme alınmıştır. Örneğin: Kurtuluş Savaşı'nı gerçekleştirmiş ve savaşa katılmış olan komutanların anılarını yazdıklarını görmekteyiz. Bu eserlerden bazıları; Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk, Kazım Karabekir'in İstiklal Harbimiz, Mehmet Ali Ağakay'ın Atatürk'ten 20 Anı, Mahzar Müfit Kansu'nun Erzurum'dan Ölüme Kadar Atatürk'le Beraber, Kazım Özalp'ın Milli Mücadele, Falih Rıfkı Atay'ın Atatürk'ün Bana Anlattıkları, Falih Rıfkı Atay'ın Çankaya, Celal Bayar'ın Ben De Yazdım, Ali Fuat Cebesoy'un General Ali Fuat Cebesoy'un Siyasal Hatıraları, İsmet İnönü'nün Hatıralar, Rauf Orbay'ın Cehennem Değirmeni Siyasi Hatıralarım adlı eserleri gibi (Birinci, 1998, Eryılmaz, 2011, Altıkulaç, 2014, Yalçın, 2003 ve Altınova, 2003).

Tarih derslerini öğrencilere aktarırken, değişik teknikler ve uygulamalar kullanarak öğrencilerin ilgisi arttırılmalıdır. Son yıllarda hızla gelişen eğitim metodları ve teknoloji sayesinde dersler öğretmen merkezli olmaktan çıkmıştır. Klasik, bilgiyi olduğu gibi aktaran ve derslerinde sadece ders kitaplarına bağımlı olan öğretme şekli; düşünen, sorgulayan, derslerde kendi yorumlarını katabilen ve öğrendiklerini hayata uygulamada yardımcı olan öğrenci yetiştirmede olumsuz bir sonuç ortaya çıkarmıştır (Arslan, 2007). Tarih dersleri anlatılırken gerek görsel gerekse işitsel her türlü materyallerden yararlanılarak derslerin işlenmesi gerekir. Öğretmen derslerinde sadece kitaplara bağlı kalmamalıdır. Işık hızında gelişen eğitim sisteminde "yönetici şef" rolünde görevlendirilen öğretmenler, eğitim-öğretim süreci içinde çok önemli bir rol üstlenirler (Tangülü, 2013). Öğretmenler derslerini anlatılırken görsel ve işitsel araçlar olan video, resim gibi materyaller kullanmalıdırlar (Yıldız, 2003). Kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla öğrencilere tarihte yaşanmış olan gerçek örnekler anlatılarak derslerin daha verimli olması sağlanabilir. Bu amaçla kişilerin yazmış olduğu hatıratlar derslerde kullanılabilir. Çünkü hatıratlar bizzat olayları yaşayan veya şahitlik eden kişiler tarafından yazılmıştır.

Milli Mücadelede'ki tarihi kişiliklerin yazmış olduğu hatıratlar dönemi aydınlatır. Özellikle 8.Sınıf Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi dersindeki ünitelerde hatıratların kullanımı oldukça önemlidir. Ders kitabında 2.ünite olan Milli Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler ve 3.ünite olan Ya İstiklal Ya Ölüm bölümlerinde hatıratlardan yararlanılabilir. Mustafa Kemal Atatürk-Nutuk, Rauf Orbay-Cehennem Değirmeni Siyasi Hatıraları, Falih Rıfkı Atay-Çankaya, Kazım Karabekir-İstiklal Harbimiz, Ali İhsan Sabis-Harp Hatıraları, Kazım Karabekir-Günlükler, Ali Fuat Cebesoy-Siyasi Hatıralarım gibi Milli Mücadele'yi bizzat yaşayan tarihi kişilerin yazmış olduğu eserler önem arz etmektedir ve bu eserler derslerin işlenişinde öğretmene yardımcı olurlar (Birinci, 1998, Eryılmaz, 2011, Altıkulaç, 2014, Yalçın, 2003 ve Altınova, 2003). Hatıratlar, dönemin sadece siyasi yapısını değil dönemin sosyal ve kültürel yapısını da yansıtırlar. 8.sınıf Atatürk İlkeleri ve İnkilap tarihi ders kitabı ve çalışma kitapları incelendiğinde hatıra örneklerine yer verilmediği görülmüştür. Kitaplarda bulunan etkinliklerde ve konu anlatımlarında hatıratlardan faydalanıp dersin işlenişi daha ilgi çekici ve etkileyici bir anlatım yapılmış olur.

Bu çalışmada hatıra türlerinden örnekler verilerek bunların Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde kullanılışı hakkında bilgi verilecektir.

1. **Hatıra Örnekleri**

1.1. Atatürk'e Kıyafet bulamama

8 Temmuz 1919 günü askerlikten istifa eden Mustafa Kemal Paşa'ya sivil kıyafet bulma konusunda bir sıkıntı vuku bulmuştur. Bütün ömrü askerlikte geçen Paşa'nın sivil elbisesi yoktu. Derhal yeni bir elbise bulmak mümkün olmamıştı.

Sabahleyin:

- Elbiseyi ne yapacağız Mazhar? Der demez:
- Kolay paşam.

Dedim. Aklıma geldi, hemen valiye gittim.

- Paşa için sizin elbiselerinizden bir tane istiyorum.

Münir Bey bir hayli sıkıldı:

- Evet amma, Paşa hazretlerine layık, temiz bir elbise bende yok.

Dedi, haksız değildi. Harp içi ve harp sonrası kimsede el dokunulmamış elbise kalmamıştı. Bununla beraber hemen akıl etti:

- Benim ya bir, ya iki defa giydiğim bir jaket atayım var, Paşa hazretlerine onu takdim edelim.
- Gayet iyi.

Diyerek hemen jaket atayı aldım, bende temiz bir fes vardı. Gömlek, yaka, kravat da uydurmuştum. Paşa'nın işte ilk sivil kıyafetini bu suretle temin etmiştik (Müfit Kansu, 1997).

Bu hatıratı bizzat Mazhar Müfit'in kendisinden öğreniyoruz. Milli Mücadele için yola çıkan ve üzerine giyecek bir sivil elbisesi yokken kendini Türk milletine adamış ve kurtuluş için tam kararlılık göstermiştir.

1.2. Atatürk'ün Yargıç Kararına Saygısı

Ölümünden iki yıl önce Atatürk'ün canına kıymak için kurulan bir düzen meydana çıkarılmıştı. Hem bu düzeni kurmakla suçlanan kimse "Milli Mücadele"den beri Ata'nın yolunda çalışmış, sevgi ve güvenini kazanmış, birçok iyiliklerini görmüş biri idi. Haber yurtta şaşkınlık ve tiksinme yaratmıştı. Sanık tutuldu adalete teslim edildi. Fakat Atatürk, olaydan haberi yokmuş gibi, bu konuda ne düşündüğünü açıklamak için ağzını açmadı, adalet son sözünü söyleyinceye dek sustu. Sanığa yöneltilen suçlar yargıda tespit edilemeyince sanık serbest bırakıldı. Bunu üzerine Atatürk: Suça yeltenilmiştir, ancak yargıç buna kanacak ölçüde kanıt bulmuş değildir (Ali Ağakay, 2015).

Diyerek yargıç karanına saygı duymuş ve herhangi bir müdahale etmemiştir. Bu Mustafa Kemal Atatürk'ün cumhuriyetçilik ilkesiyle doğrudan ilgilidir.

1.3. Azizim Yaz

Mazhar Müfit Mustafa Kemal'in her zaman yanında olan kişilerden bir tanesiydi. Erzurum Kongresi'nin yapılacağı sıralarda paşayla arasında geçen bir anı şöyledir:

- Mazhar şu anı defterini getir de birkaç bir şey yazalım. Hafızalarımız zayıfladığında senin defterin çok işimize yarayacak.

Derdi. Defteri getirdiğimi görünce, sigarasını birkaç nefes üst üste çektikten sonra:

- "Amma bu defterin bu yaprağını kimseye göstermeyeceksin. Sonuna kadar mahrem kalacak. Bir ben. Bir Süreyya, bir de sen bileceksin. Şartım bu…"

Dedi. Süreyya da, ben de:

- Buna emin olabilirsiniz Paşam.

Dedik. Paşa, bundan sonra:

- Öyle ise önce tarih koy!.

Dedi. Koydum: 7-8 Temmuz 1919. Sabaha karşı.

Tarihi sayfanın üzerine yazdığımı görünce:

- Pekala… yaz!.

Diyerek devam etti:

- Zaferden sonra şekli hükümet Cumhuriyet olacaktır. Bunu size daha önce de bir sualiniz münasebetiyle söylemiştim. Bu bir.
- İki: padişah ve hanedan hakkında zamanı gelince icap edilen muamele yapılacaktır.
- Üç: Tesettür kalkacaktır.
- Dört: Fes kalkacak, medeni milletler gibi şapka giyilecektir.

Bu anda gayri ihtiyari kalem elimden düştü. Yüzüne baktım. O da benim yüzüme baktı. Bu gözlerin bir takılışta birbirine çok şey anlatan konuşuşuydu.

Paşa ila zaman zaman senli benli konuşmaktan çekinmezdim.

- Neden durakladın?

Deyince:

- Darılma amma Paşam, sizin de hayalperest taraflarınız var.

Dedim, gülerek:

- Bunu zaman tayin eder. Sen yaz…

Dedi. Yazmaya devam ettim:

- Beş: Latin hurufu kabul edilecek.
- Paşam kafi.. kafi..

Dedim ve biraz da hayal ile uğraşmaktan bıkmış bir insan edası ile:

- Cumhuriyet ilanına muvaffak olalım da üst tarafı yeter!

Diyerek, defterimi kapadım ve koltuğumun altına sıkıştırdım. İnanmayan bir adam tavrı ile:

- Paşam sabah oldu. Siz oturmaya devam edecekseniz hoşça kalın.

Vakti gelip tüm bunlar olduktan sonra paşa Mazhar Müfit'i çağırır:

- Azizim defterini getir kaçıncı maddede kalmıştık? Notlarına bakıyor musun?

Benim o gün hayal ve masal diye karşılayarak not ettiğim her madde, zamanla birer hakikat abidesi olarak karşımda bütün endamı ile boy gösteriyordu! (Müfit Kansu, 1997).

İşte Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıktığı 19 Mayıs günü bunları gerçekleştirmek için var gücüyle çalışmaya başladı. Mustafa Kemal'in ileri görüşlülüğü ve kararlılığı burada açık açık görülmektedir. Bütünleyici ilkeler olan "Cumhuriyetçilik" ilkesi ile doğrudan ilgilidir.

1.4. Ya İstiklal Ya Ölüm

1.Dünya Savaşı bittikten sonra Milli Mücadele'ye başlamadan önce değişik fikirler vardı bunlar; İngiliz mandasına girmek ve Amerikan mandasına girmek. Mustafa Kemal Paşa ise bunlara karşı ve bağımsız bir devlet kurmak istiyordu. "Temel ilke, Türk milletinin haysiyetli ve şerefli bir millet olarak yaşamasıdır. Bu ilke, ancak tam istiklale sahip olmakla gerçekleştirilebilir. Ne Kadar zengin ve bolluk içinde olursa olsun, istiklalden yoksun bir millet, medeni insanlık dünyası karşısında uşak olmak mevkiinden yüksek bir muameleye layık görülemez.

Yabancı bir devletin koruyup kollayıcılığını kabul etmek, insanlık vasıflarından yoksunluğu, güçsüzlük ve miskinliği itiraftan başka bir şey değildir. Gerçekten de bu seviyesizliğe düşmemiş olanların, isteyerek başlarına bir yabancı efendi getirmelerine asla ihtimal verilemez.

Halbuki, Türk'ün haysiyeti, gururu ve kabiliyeti çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir millet esir yaşamaktansa yok olsun daha iyidir!...

O halde YA İSTİKLAL YA ÖLÜM! (K.Atatürk, 2006).

İşte Mustafa Kemal böyle bir liderdi. Atatürk'ün bu görüşü bütünleyici ilkeler olan "Milliyetçilik, Halkçılık" ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca bu görüşü, "Bağımsızlık, Milli Birlik ve Beraberlik, Yurtta ve Dünyada Barış" gibi hedef ilkeleriyle de ilgilidir.

2. Yöntem

Çalışmada, geçmişte ya da var olan bir durumu tanımlamayı amaçlayan, araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır. Konu hakkında bilgiler tarama modeli araştırma yaklaşımına uygun olarak çeşitli yazılı belgelere başvurarak elde edilecektir. Elde edilen verilerin araştırma da tarafsız bir şekilde kullanılması konusunda titizlik gösterilecektir. Elde edilen kaynaklardan geçerli ve güvenilir bilgiler toplanıp doğru sonuçlara ulaşmak için toplanan veriler *tenkit* süzgecinden geçirilecektir.

3. Sonuç ve Öneriler

Hatıra yazmak tarih bilimine katkı sağlamak demektir. Başka kişilerin yapmış olduklarına bizzat şahit olanlar ve bunları doğru bir şekilde anlayıp anlatanlar, resmedenler yahut kendi anılarını doğru bir şekilde yazmış olanlar tarih bilimi için çok önemli kaynaklar bırakmış olurlar. Tarihi kaynaklardan olan hatıratlardan yararlanırken dönemin şartlarını çok iyi bilmemiz ve sağlam çıkarımlarda bulunmamız gerekir. Hatıra yazmak kişilerin üzerinde bir sorumluluktur. Çünkü gelecek nesillerin bu dönemleri iyi anlamasına ve tarihte olup bitenleri iyi anlamasına yardımcı olur.

Sonuç olarak hatıratlar her ne kadar kişilerin öznel görüşlerini yansıtmış olsa da tarihi kaynaklar arasında önemli bir yere sahiptir. Hatıratlara derslerde yer verilmeli ve derslerin daha verimli geçmesi için başvurulacak kaynaklardan olmalıdırlar.

Kaynakça

Altıkulaç, A.; Yeşilbursa, G.E. (2014). *"Tarih Araştırmacılarına Göre Hatıratlarının Tarihsel Değeri"*, ISHE 2014, 162-167 s

Altikulaç, A. ve Gökkaya, A.K. (2014). *"Tarih Öğretiminde Hatıratların Kullanımının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi"*, Turkish Studies Dergisi, Ankara 2014, 21-35 s.

Altıkulaç, A. (2014). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Hatıratların Kullanımının Öğrenme Sürecine Etkisi, Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara 2014.

Altınova, B. (2003). Kavram Kargaşası Çerçevesinde Edebi Bir Tür Olarak "Hatıra", Türkbilig Türkoloji Araştırmaları Dergisi, s. 3-12.

Arslan, Mehmet. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 40, s. 41-61.

ATATÜRK, Mustafa Kemal; Nutuk, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2006.

Bayar. Celal; Bende Yazdım, Milli Mücadeleye Giriş, Cilt 1-7, İstanbul 1965-1969.

Birinci, Ali; "Hatırat Türünden Kaynakların Tarihi Araştırmalardaki Yeri ve Önemi." , Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi 14 (1998): 41.

Cebesoy, Ali Fuat; Milli Mücadele Hatıraları, Cilt I, Vatan Matbaası, İstanbul 1953.

Cebesoy, Ali Fuat; Sınıf Arkadaşım Atatürk, İnkılap Kitapevi, İstanbul2002.

Eryılmaz, Doğanay; Ermeni, Fransız ve Türk Literatürlerinde Anı Türü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2011.

Gürün, Kamuran; Tarih ve Hatırat, Belleten Dergisi sayı:227, s(227-231), Ankara, 1996.

Kansu, Mazhar Müfit; Erzurum'dan Ölüme Kadar Atatürk'le Beraber, Türk Dil Kurumu Basımevi, Ankara 1997.

Karabekir, Kazım; İstiklal Harbimiz, Emre Yayınları, İstanbul 1996

Orbay, Rauf; Cehennem Değirmeni Siyasi Hatıralarım, C.I-II-III-IV, Emre Yayınları, İstanbul 1993.

Özalp, Kazım; Milli Mücadele, C.I-II-III, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yayınları, Ankara 1985.

Öztürk, Ayhan; Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi, Arka Oda Yayınları, Kayseri 2007.

Yalçın, Semih; Türkiye Cumhuriyeti Tarihinin Kaynakları, Berikan Yayınları, Ankara 2000.

Yıldız, Ö. Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri, s.181-190(2003).

Tangülü Z. 8. Sınıf İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Gazete Kullanımının Öğrencilerin Bu Derse İlişkin Tutum ve Başarısı'na Etkisi, Turkish Studies, Ankara, s. 779-788(2013).

21. Yüzyılda Türkiye'de Tarih Öğretiminde Son Gelişmeler ve Yeni Tarih Ders Kitapları

Ahmet NALCI
Mersin Üniversitesi, ahmetnalci@hotmail.com

Özet

Ortalama bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı tarihini neyden veya kimden öğrenir? Bu soruya cevap aradığımızda ilk olarak akla gelen, ders kitapları ve tarih öğretmeni oluyor. Özellikle tarihe çok fazla ilgisi olmayan bir kişi bu iki öğeden pek ileri gidemiyor. Buna ilave olarak Edirne'den Kars'a farklı lise türlerinde dahi aynı ders kitabının okutulduğunu düşündüğümüzde tarih öğretimi adına ders kitaplarının önemi daha bir artıyor. 21. yüzyıl birçok alanda yaşanan değişimlerle devam ediyor. Artık pozitivizm, modernizm sorgulanır halde, geleneksel yaklaşımlar birer birer tarihteki yerini almaya başladı; postmodernizm rüzgârı fena esiyor ve eğitime yansıyan haliyle yapılandırmacı yaklaşım bilginin nasıl inşa edileceğine dair yeni fikirler söylüyor. Ortaya çıkan en önemli gerçek artık bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında değişmez ve tek doğrunun olmadığı gerçeğidir. "Değişimler tarih öğretimine ve özelde ders kitaplarına nasıl yansıdı?" sorusuna cevap aradık bu çalışmayla. MEB, 2004'ten itibaren yaptığı öğretim programları ve yenilediği ders kitapları ile değişime ayak uydurmaya çalışıyor. Peki bunda ne kadar başarılı?

Anahtar kelimeler: tarih öğretimi, tarih ders kitapları, yapılandırmacılık, MEB

Abstract

Where and whom do an average Turkish Republic citizen learn history from? When we look for answer this question, textbooks and history teachers come to mind first. There are no other choices especially for ones not being interested in history. In addition, when we think the same history textbooks are taught in different high schools from Edirne to Kars, the importance of the textbooks increases in history teaching. 21st century continues with the changes in many areas. Now, positivism and modernism are questioned, and traditional approaches begin to take its place in history one by one. Postmodernism wind is blowing badly and Constructivist Approach gives new ideas to the education in terms of constructing knowledge. The most important fact is now that there is not only one truth in the organization and presentation of information any more. In this study, we look for an answer to the question "How do changes reflect to the teaching of history and particularly to textbooks?" Ministry of Education has been trying to adapt these changes with renewed curriculum and textbooks since 2004. However, how much has it been successful so far?

Key words: History teaching, history textbooks, constructivism, MEB

Giriş

"Baba bana söyler misin tarihin yararı nedir?" sorusu karşısında Marc Bloch, önce sessiz kaldığını sonra ise bu sorunun oldukça uyarıcı olduğunu söyler. Tarihin işlevi şimdiye kadar çok farlı süreçlerden geçmiştir. Avrupa'da tarih, ilk önce hükümdar namzetlerini idarecilik sanatına hazırlayan, klasik dillerin öğretimi için gerekli materyali sağlayan bir yardımcı araç olarak görüldü. 16. yüzyıldan sonra dini metinleri anlamada faydalanıldı. 19. yüzyıla gelindiğinde, tarih dersleri, millet-devlet sisteminin ortaya çıkışı ve demokrasi hareketlerine paralel olarak, laik bir zemin üzerinde okul derslerinde hak ettiği yeri almaya başladı ve vatan terbiyesinin tamamlayıcı bir unsuru olarak devletler için adeta vatandaş yetiştirme sanatı oldu. Tarihin bir bilim olarak edebiyattan kopuşu ve okullara bir ders olarak konması, siyasal milliyetçilik anlayışının yükselmesi ile eşzamanlı olarak 19. yüzyılda gündeme geldi.

Son dönemlerde gerek Türkiye'de gerekse dünyada tarih öğretimi meselesi daha çok gündeme gelmeye başladı. Tarihin ne işe yaradığı, ne olduğu, tarih öğreniminden beklenen ürünün ne olduğu, tarihin nasıl öğretileceği, tarihte hangi konuların daha önemli olduğu, vs. gibi daha uzayabilecek problem başlıklarında tartışmalar yoğunlaştı.

İlhan Tekeli, tarih öğretimiyle ilgili tartışılan problemlerin iki gruba ayrılabileceğini söylüyor: "Birinci grupta, yazılan tarihin içeriği üzerinde toplanan eleştiriler yer almaktadır. Bu eleştirilerin çoğu resmi tarihe yöneliktir. İkinci gruptakiler ise öğretimin sıkıcı, kuru olduğu, öğrencinin ilgisini çekmediği, öğrenciyi tarihten uzaklaştırdığı biçimindedir (Tekeli, 2011, 35)."

20. yüzyılın sonlarında Salih Özbaran'ın, "Tarih öğretimi, üniversite tarih otoritelerinin ilgi alanları içine giremedi (Özbaran, 1997, 129)", tezine karşın, 21. yüzyılda tarih öğretimi meselesi birçok farklı program ve eserle gündeme gelmiş, tarih ders kitapları şekil, muhteva ve yöntem açısından geliştirilmiş; bu konu ile ilgili akademik çalışmalar nitelik ve nicelik yönüyle artmıştır. Biz de bu çalışma ile daha ziyade tarihin ne için öğretildiği, 21. yüzyılda tarih öğretiminde, pedagojik olarak hangi değişimlerin yaşandığı ve bunların yenilenen tarih ders kitaplarına şekil olarak nasıl yansıdığını ele alacağız.

Yöntem

Çalışmamızda da yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, Tarih öğretimi ve ders kitapları ile ilgili 20. yüzyılın sonunda hazırlanan eserlerdeki eleştiriler ile 21. yüzyıl başında yapılan çalışmalardaki öneriler incelenmiş; bunların sonuçlarının MEB'e bağlı okullardaki tarih derslerinde okutulan ders kitaplarına şekil ve yöntem açısından ne denli yansıdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarının içerik-muhteva boyutuna ise sadece özet olarak girilmiştir.
Tarih öğretiminden istenilen sonuca ulaşabilmek için ilk olarak yapılması gereken şey bizim tarihe ne anlam yüklediğimizi tespit etmektir. Bu nedenle çalışmamızda, özellikle 20. yüzyılla birlikte farklı açılardan sorgulanmaya çalışılan tarih ve tarih öğretimi ile ilgili tartışmalara girilmiş ve bu yüzyılın eğitim konusunda en sarsıcı etkeni olan yapısalcılık da değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

John Tosh, tarihin bize ne öğrettiği ile ilgili, kuşaklar boyunca insanların iki konuda kendilerine yol göstermesi bakımından tarihe yöneldiklerini söylüyor: "Daha önce ortaya çıkmış durumlarda nasıl davranmak gerektiğini görmek ve zamanın akışı içinde hangi noktada yer aldıklarını anlamak gibi daha kapsamlı bir nedenle." Ayrıca, ona göre tarih zihni eğitir, başkasını anlama ve kendisini onun yerine koyma yeteneğini geliştirir ve tarihsel perspektif sağlar (Tosh'dan aktaran Özbaran, 1997, 18-19). İlhan Tekeli de tarih eğitiminin amaçlarının 3 ana öbekte toplanabileceğini söylüyor: "Bunlar, 1) Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, 2) Öğrencinin çağcıl bir kimlik oluşturmasına yardımcı olmak, 3) Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek (Tekeli, 2000, 11)." Başka bir yerde ise Tekeli, tarih öğretiminin öğrencilerde şu beş kapasitenin gelişmesini sağladığını ifade ediyor:

1- Öğrencinin zaman kavrayışını ve bunu toplumsal değişmeyle ilişkilendirmesini,
2- Anlatı kurabilme kapasitesinin gelişmesini,
3- Empati kurabilmesini,
4- Herhangi bir konuda araştırma yapabilmesini,
5- Kavramları ve dili doğru kullanabilme ve düşüncelerini yazıya aktarabilmesini,

Böylece tarih, öğrencilerin koşullandırılmasının ötesinde, daha önemli bir işleve kavuşacaktır (Tekeli'den aktaran Aslan, 2006, 171).

IanMcKellar, sırf bilgi olsun diye bilgi vermenin 21. yüzyılda çocukların yetişmesi ve yetiştirilmesi açısından yeterli olmadığını söylüyor. İskoçya'daki tarih eğitimini anlatırken, "Eğer, eleştirel düşünen insanlar olarak geliştireceksek çocukları, ders kitabı böyle diyor, dolayısıyla bunu kabul etmemiz gerekir, demiyoruz. Bugünün ders kitaplarından farklı kaynaklarının da olduğunu gösterip, ders kitabında anlatılanın yazarın yorumunu da içerdiğini, eğer bu görüşler başka kaynaklarla çelişiyorsa, tartışma açısından bunun sağlıklı olduğunu vurguluyoruz" (McKellar, 2005, 10) diyerek tarih öğretiminde önemli değişimlerin yaşandığını ifade ediyor.

a) Türkiye'de Tarih Öğretimi

Türkiye'de tarih dersi Avrupa ülkeleri ile hemen hemen paralel dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nun okul müfredatlarındaki yerini almıştır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden sonra konulan tarih dersleri, Osmanlı vatandaşlığı kimliğini inşa etmek gibi bir amaç benimsediğinden hanedan tarihi ağırlıklıydı. II. Meşrutiyet döneminde de tarih dersleri, "milli ve vatani terbiye" aracı olarak görülmüştür. Satı Bey, Meşrutiyet döneminde okullarda tarih öğretiminin amacının tarihi isimleri, olayları, rakamları, tarihleri ezberletme olduğu yanlışını fark etmiş ve eleştirmiştir. Ali Reşad, 1912'de yazdığı bir makalede "durumu eleştirerek" ortaöğretimde tarih öğretiminin amacının olayların gerçek sebeplerinin öğretilmesi olduğunu yazmıştır (Safran, 2002, 936).

Cumhuriyet ile beraber tarihe verilen değer artmıştır. 1924 ve 1926 yıllarında tarih müfredat programı iki kez değiştirilmiştir. 1926'da Milli Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuş ve ders kitaplarının basımı görevi bu kuruma verilmiştir. Bu dönemde yapılan öğretim metotlarıyla ilgili değişikliklerle beraber, tarih yurttaşlık eğitiminin vazgeçilmez unsuru olarak yerini korumuştur. 1927-28 öğretim yılında tarih dersinin hedefi şöyleydi: "Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda milli şuur uyandırmak; bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak; büyük şahsiyetlerin hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek" (Çapa, 2002, 41).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında geçmişten gelen bakış açısı ve alışkanlıklar tamamen silinmemişti. Yusuf Akçura da tarih kitaplarının skolastik anlayış ile yazıldığını, tarih kitabı yazarlarının tarihi olayları sadece Fransızların gözüyle gördüklerini söyleyerek bu tutumun değişmesi gerektiğini savunuyordu. (Akçura'dan aktaran Çapa, 2002, 47) Bu durumla ilgili yetkililerin çalışmaları da vardı. Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, 1927'de yayımladığı bir tamimde, "…Tarih dersleri gençlerde azami tarzda mütalaa zevki uyandırmalıdır. Bunun için muallim bunların merak ve alakalarını davet eyleyecek tedbirler almalıdır" (Çapa, 2002, 52) demiştir. 1937'de öğrencileri ezbere sevk eden kronolojik bilgilerin azaltılarak, araştırma ve anlamayı teşvik eden konulara ağırlık verilmesi için teşebbüse geçilmiştir.

Bu gibi olumlu gelişmelerle birlikte tarihe bakışımızda bilimsellikten daha önemli şeyler hep varolmuştur. Herkul Millas'a göre tarih dersleri "ulus inşa etme" sürecinde öğrencilere Türklük gururu kazandırmak için kullanılmıştır (2011, 123-125). Böylelikle de vatanseverliği coşturmaya yarayan bir tarih öğretim amacı ortaya çıkmıştır (Safran, 2002,936).

1929 Dünya ekonomik krizi, 1950 sonrası Batı Bloğunun SSCB ile rekabeti, Avrupa'nın birçok ülkesinde yaşanan öğrenci hareketleri ile geleneksel değerlerin sorgulanmaya başlanması tarih eğitimine de yansımış; öğrencilere tarihçi becerilerinin kazandırılması, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi gibi daha pedagojik amaçların benimsenmesi ön plana çıkmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de 1970'li yıllarda tarih programlarında, problem merkezli tarih dersi işlenmesi öngörüldü. Buna göre öğretmen her konu için öğrencilere bir çalışma kâğıdı verecekti. Bu çalışma planı bir muhtıra şeklinde olmayıp öğrencileri kendi kendine çalışmaya yöneltici nitelikte olacaktı. Tabi, 1970'li yıllarda Türkiye'de tarih öğretmenlerinin tarih konularını bu şekilde işlediğini düşünmek oldukça zor görünüyor (Safran, 2002, 937).

Ülkemizde tarih dersleri müfredata konulduğundan beri tarih öğretimi ile ilgili çağdaş öneriler getirilmiş olsa bile istenilen seviyeye bir türlü gelinememiştir. Bu konu ile çalışmaları ile bilinen Salih Özbaran'a göre en önemli sorun, "öğrencide ve tarih meraklısında, anlama kapasitesini geliştirmek için, onun düşüncelerini ve fikirlerini işletmek, tartışmak, süzgeçten geçirmek fırsatının verilip verilmediğidir" (2011, 33). Bunun yanında MEB'in amaçlarına baktığımızda eğitime ve dolaysıyla tarih eğitimine biçilen rolün farklı yanlarını da görürüz.

Milli eğitimin ana amacı, topluma uyum sağlayan, millete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren kişiler yetiştirmektir. Milli Eğitim Temel Kanunu toplum ve devlet karşısında tam bir uyum içinde olan ve sanki toplum ve devlet için yaşayan bir insan tipini savunur. Yasaya göre, şahsa mahsus olan kabiliyet ve istidatlar bile hemen toplumun yararına sunulacaktır (Neumann, 2011, 100-103).

Yeni yapılan programda "… Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak milli birlik ve beraberliği kavratmak", "Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri

yaşatmaya istekli olmasını sağlamak" şeklinde ortaya konan amaçlar, 1993 tarihli öğretim programından çok da farklı değildir (Şimşek, Yazıcı, 2013, 27).
Erkan Dinç'in, Tarih Öğretmen Adayı, öğretmen ve eğitimcilerine uyguladığı bir anket çalışması sonucunda da görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu, tarihin öğrencilere bir milli kimlik kazandırmak amacıyla öğretilmesi fikrine katıldıklarını göstermektedir (s. 10). Dolayısıyla iyi vatandaş yetiştirme amacının bugün de tarih eğitiminin önemli amaçlarından biri olmaya devam ettiğini söyleyebiliriz.
Tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli problem alanlarından birisi ve bu araştırmamızın da asıl konusunu teşkil eden, Necati Cemaloğlu tarafından: "Bilgileri öğretmeye yarayan, öğrencilerin öğrenmelerine yardım eden, kolaydan zora uzanan ve programlı metinlerden oluşan teknik bir eser" olarak ifade edilen (2003, s. 2) tarih ders kitapları. "İnsanların büyük çoğunluğunun 'tarih' diye ömürleri boyunca görüp öğreneceklerinin tümünün ilk ve orta öğretim tarih ders kitaplarından ibaret olduğu" (Tunçay, 2011, 52), Edirne'den Van'a farklı lise türlerinde tek tip kitabın okutulduğu ve Tarih öğretiminin önemli ölçüde ders kitabına bağlı yürütüldüğü bir ortamda ders kitapları, önemini korumaya devam ediyor.
Ders kitaplarındaki aktivite eksikliği ve kitapların öğrencileri problemlerle karşılaştırıp, bunlara çözümler üretmek yerine, öğrencileri ezbere itmesi; buna bağlı olarak da öğrencinin dersten soğuması ve ilgisinin azalması (Yıldız, 2003, 183) neticesinde tarih dersleri sevilmeyen bir ders olmuş ve bilgi edinme yöntemleri gösterilmediği için de yaratıcı bir biçimde bilgi üretme hevesinin körletilmesi sonucunu doğurmuştur (Tunçay, 2011, 52). Kitaptaki konuların bilgi yığınları şeklinde verilmesiyle öğrenciye de bu bilgileri ne kadar öğrendiği ile ilgili sınavların yapıldığı zihniyet 2000'li yıllara kadar değişime direnmiştir (Sekin, 2008, 218-220). Bu durumlar gelenekçi yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş sürecinde de devam etmiştir.

b) Yapılandırmacı Yaklaşım ve Etkileri

Gelenekçi yaklaşım, tarihin vatandaşlık ve kimlik aktarımı aracı olarak kullanılmasıydı. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek; tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmekteydi (Demircioğlu, 2010, 13).
XX. yüzyılın son çeyreğinde, özellikle Soğuk Savaşın sona ermesi ve bilişim devrinin sonucu olarak ortaya çıkan 'Küreselleşme ve Bilgi Çağı' tüm dünyada eğitime ilişkin değerleri köklü bir şekilde değiştirmeye başladı. Ülkeler eğitim sistemlerini yeni dünya düzenine entegre olacak şekilde yeniden yapılandırmaya başladılar. Teknoloji, insanın bilgiye ulaşmasını çok kolay hale getirdi. Böylece çok bilen insanın yerini, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, sürekli yeni bilgiler peşinde koşan, kendini geliştirmeye çalışan, kendi kararlarını verebilen ve bunun sonuçlarına da katlanabilen insan aldı (Aktın, 2010, 6).
Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. Değişime ayak uyduramayan öğrenen demokratik bir toplumda girişimci olmanın ya da sorumluluk almanın ne demek olduğunu bilemez. Değişim, eğitimi de oldukça etkilemiştir. Artık ortaya çıkmıştır ki, bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında değişmez ve tek doğru yoktur (Erdem, Demirel, t.y, 81-82).
Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin bilgiyi anlaması, yorumlaması farklı bakış açılarını tanıyıp kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrencinin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayanır. Öğrenme, öğretme sonucu gerçekleşmemektedir. Öğrenciler yeni bilginin bir sünger gibi pasif alıcıları değildir; aksine aktif olarak kendi bilgilerini yapılandırırlar. Yani, yapılandırmacı öğrenme bireyin öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırdığını ve bu yapılandırma sırasında ne türden işlemler yaptığını ve bu süreci etkileyen unsurların neler olduğunu açıklayan bir kuramdır (Fer, Cırık, 2007, 28-33).
Dolayısıyla, sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılımın yolları üzerinde durulur.
Yapılandırmacılığın gelişimiyle beraber geleneksel metotlar bir sarsıntı geçirmiştir. Nesnel gerçekliğin dış dünyadaki varlığı ve değişmezliği yerini öznelliğe ve kişinin bilgiyi algılayışına bırakmıştır (Fer, Cırık, 2007, 67-77-78).

Tartışma: 21. Yüzyılda Türkiye'de Tarih Programları ve Ders Kitaplarındaki Değişim

21.yüzyıla girerken dünya yapılandırmacılıktan başka küreselleşme, yerelleşme, postmodernizm, sanal alem gibi yeni kavramlarla tanıştı. Bu gelişmelerin tarih eğitimini etkilememesi düşünülemezdi. Wolfgang Höpken, artık tarih eğitiminin de amacının değiştiğini ifade ediyor.

"Bundan böyle amaç, öğrencinin kendi tarihi ile özdeşleşmesi değil, kendi tarihine karşı belli bir mesafeden bakabilen, özbilince ve kendi öneminin bilincine sahip bir yurttaş yetiştirmek… Ders kitaplarının tek bir bakış açısına bağlı yazılmasına karşılık artık çok perspektifli ya da değişik bakış açıları yeni ders kitaplarının temeli olmaya başladı."(2005, 30-31).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu beliren yeni oluşum ve ihtiyaçlara cevap verebilmek için 2004 yılında ilköğretim okullarının öğretim programlarını, yapılandırmacı öğretim anlayışı çerçevesinde geliştirilerek 2007 yılında uygulamaya koymuştur. (MEB, 2007) Aynı şekilde orta öğretim programları da yeniden yazılarak tarih ders kitapları yenilenmiştir. Yenilenen programların temel yaklaşım ve açıklamaları incelendiğinde ilgili literatürde tarih derslerine yönelik eleştiri ve çözüm önerilerinin öğretim programlarında göz önüne alındığı görülmektedir. Yeni Sosyal Bilgiler dersi programında "…tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçiminde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde iş ilişkileri, ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerindeki değişim ve gelişmeleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak" zorunluluğundan bahsedilmektedir.

Yeni tarih öğretim programlarında da dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak "öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel faklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân hazırlayan yeni bir anlayış"ın yaşama geçirilmeye çalışıldığı belirtilmiş, bunlara ilave olarak tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerine yer verilmiştir (Aktekin, t.y., 34-35).

Tarih eğitimi açısından bir diğer gelişme 2005 yılında alınan kararla lise eğitiminin 4 yıla çıkarılması olmuştur. Bu karardan sonra Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programı 2008-2009 yılında kabul edilmiş ve 20. yüzyılda dünyada ve Türkiye'de yaşanan önemli tarihi olaylar müfredat içindeki yerini almıştır. Yakın tarihin öneminden bahseden Robert Stradling, "Öğrencilerimiz içinde yaşadıkları dünyanın karmaşıklığını ancak geçen yüzyılda dünyaya şekil veren büyük çaplı kuvvetleri inceleyerek ve irdeleyerek anlayabilirler (2003, xii)." derken İskoç tarihçi McKellar, kendilerinde 10 yıl kuralı olduğunun ve müfredatı 10 yıl öncesinin olaylarına kadar getirebildiklerini (2005, 11) ifade ediyor.

Bu düşünceler ışığında baktığımız zaman ÇTDT dersinin müfredata dâhil olması -sadece sözel alandaki öğrencilere yönelik, diğerlerine seçmeli olsa bile, daha çok siyasi konulara yer vermiş olsa da- fevkalade olumlu bir gelişmedir.

Ayrıca, 11. sınıf sözel programında yer alan ve Türklerde Devlet Teşkilatı, Toplum Yapısı, Hukuk, Ekonomi, Eğitim, Sanat ana başlıklarını taşıyan ders de "Rakam ve isim bellemeye dayanan, savaşların ve kazanılan ya da yitirilen toprakların öne çıkarıldığı dar bir siyasal tarih anlayışı yerine, kültür, ekonomi ve toplum konularını da içeren bir tarih anlayışı benimsenmesi (Tunçay, 2011, 54)" yönüyle kayda değerdir. Siyasi tarih yoğunluklu içeriğin azaltılması gerektiğini ifade eden tartışmalar hep olagelmiştir. Onların birisinde Sungu şu değerlendirmelerde bulunmaktadır:

"Amerikalı profesör Robinson, 'Tarih, bir insanın evrimini, onun kavgacı ruhunu değil, yaptığı işi göstermek suretiyle öğretilmelidir.' diyor. Tek başına siyasî tarih, çocuğa yanlış bir fikir verir ve sanayinin bütün ilerlemenin esası olduğu ve bir milletin siyasî ve millî işlerinin sanayinin evrimine bağlı bulunduğu fikrinden onu uzaklaştırır. Emeğin incelenmeye değer bir şey olduğu fikrini, erkek ve kız çocuklarımıza telkin ettiğimiz oranda daha değerli erkek ve kadınlar yetiştirmiş oluruz"(Sungu ve Ata, 2002).

Yeni öğretim programında, Safran'ın da makalesinde eleştirdiği bir durum olan (2002, 937) 10. sınıf Osmanlı Tarihi'nin kuruluş, yükselme, duraklama, gerileme gibi organizmacı bir bakış anlayışıyla dönemlere ayrılmasından vazgeçildiği görülmektedir. Yeni dönemlendirmede 1300-1453 arası, "Beylikten Devlete"; 1453-1600 arası, "Dünya Gücü: Osmanlı Devleti"; 17. yüzyıl, "Arayış Yılları"; 18 yüzyıl, "Avrupa ve Osmanlı Devleti"; 1800-1922 arası ise "En Uzun Yüzyıl" olarak nitelendirilmiş. Bu durum belki ileride daha kapsamlı ve gerçekçi isimlendirmede bir kilometre taşı olacaktır. Bununla beraber, Erkan Dinç'in yaptığı bir çalışma da görüldüğü üzere tarih öğretmeni ve akademisyenler,

müfredatta bulunan konuların yerel, ulusal, kıtasal ve evrensel tarih boyutlarını dengeli bir şekilde yansıtmadığı ve genelde Türk Tarihi üzerinde durulduğunu düşünmektedirler (2004, 9). Ders kitaplarındaki ünite başlıkları da bunu doğrulamaktadır.

Son yapılan değişikliklerle beraber şu an okutulmakta olan ve aynı zamanda öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarında yapılandırmacılık esas alınarak önemli değişimler yaşanmıştır. Son dönemlerde yapılandırmacılığın yansımaları ile ilgili çalışmalar yapıldığını görüyoruz. Bunlardan birinde, yapılan bir anket çalışmasıyla akademisyenlere "yapılandırmacı anlayışın, 2007 sonrası hazırlanan lise tarih ders kitapları'na yansımasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu sorulmuş; katılımcıların %20 si "Evet tam olarak yansımıştır" cevabını verirken, %30'u "kısmen yansımış" %50 si de "Hayır, yansımamıştır" cevabı vermiştir (Oral ve Tama, 7). Dolayısıyla bu konudaki gelişmelerin yetersiz görüldüğü sonucu çıkmıştır. Şimdi biz çalışmamızın bu kısmında yeni ders kitaplarında tarih öğretiminde yaşanan gelişmelerle tarih ders kitaplarına hangi etkinliklerin eklendiğini ve ne gibi değişimler yaşandığını tartışacağız:

1- Konuya hazırlayıcı fotoğraflar, hazırlık soruları, temel kavram sorgulamaları ve 'düşünelim'[140] kısımları: Yapılandırmacılığın temelinin eski bilgilerin üstüne yenilerinin oluşturulması olduğundan bu etkinliklerin konması oldukça isabetli olmuştur. Sınıf içinde de öğretmen bu etkinliği aktif öğretim ilkelerine göre işlediği takdirde, öğrenciler bu konuya azami bir hazırbulunuşlulukla başlayabilecektir.

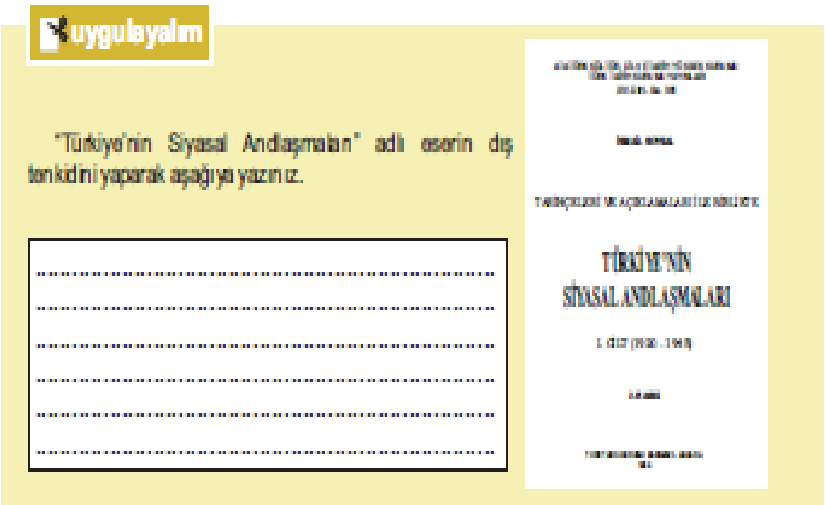
Resim 1-2: Konuya hazırlayıcı fotoğraflar (ÇTDT, 2015,1; Tarih 9, 2010, 4)

[140] Örnekler için MEB'in 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında okuttuğu kitaplardan yararlanılmıştır.

2- Konuların içine serpiştirilen cevaplayalım, yorumlayalım, uygulayalım, tartışalım bölümleri:

Resim 3: Yorumlayalım (Tarih 9, 2014, 5)

Resim 4: Cevaplayalım (Tarih 9, 2014, 12)

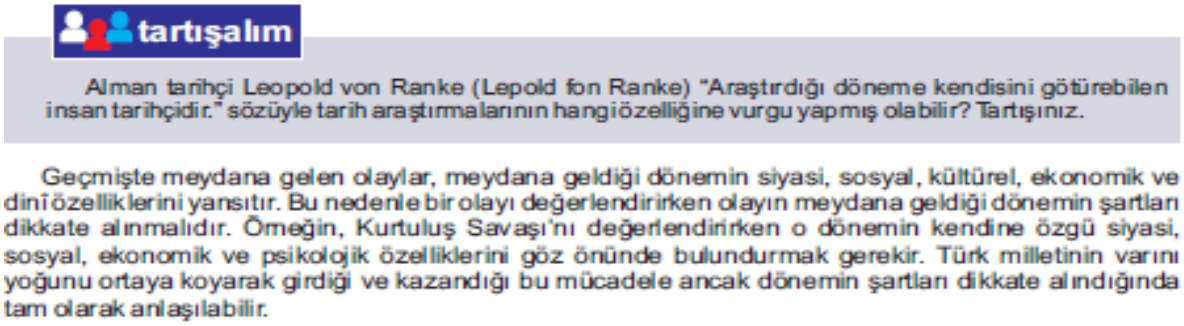

uygulayalım

"Türkiye'nin Siyasal Antlaşmaları" adlı eserin dış tenkidini yaparak aşağıya yazınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

TÜRKİYE'NİN SİYASAL ANTLAŞMALARI

Resim 5: Uygulayalım (Tarih 9, 2014, 11)


tartışalım

Alman tarihçi Leopold von Ranke (Lepold fon Ranke) "Araştırdığı döneme kendisini götürebilen insan tarihçidir." sözüyle tarih araştırmalarının hangi özelliğine vurgu yapmış olabilir? Tartışınız.

Geçmişte meydana gelen olaylar, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıtır. Bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin şartları dikkate alınmalıdır. Örneğin, Kurtuluş Savaşı'nı değerlendirirken o dönemin kendine özgü siyasi, sosyal, ekonomik ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Türk milletinin varını yoğunu ortaya koyarak girdiği ve kazandığı bu mücadele ancak dönemin şartları dikkate alındığında tam olarak anlaşılabilir.

Resim 6: Tartışalım (Tarih 9, 2014,17)

2004 yılında yayımlanan bir makale de tarih öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimciler, müfredat programının genellikle tarihsel bilginin aktarımı üzerinde yoğunlaştığını, öğrencilere tarih disiplinine özgü araştırma yöntemleri ile eleştirel düşünme, tartışma gibi becerileri kazandırma konusunda çok sınırlı ve yetersiz kaldığına işaret etmektedir (Dinç, 10).

Son çıkarılan ders kitapları ile, "Tarihi akılda tutacak bilgiler manzumesi olarak işleme yaklaşımından tarihi farklı bakış açılarına göre birçok değişik bulguyu referans alma temelinde geçmişi akılcı bir yaklaşımla sorgulama süreci olarak gören bir kavrayışa geçiş" (Pıngel, 2004, 28) aşamasında önemli bir değişim olarak görülebilir. Ancak ders kitaplarındaki soruların çoğunun çelişkileri ortaya koyma, çoklu bakış açısını sunma, kaynakları sorgulama yönüyle yeterli olduğunu söylemek mümkün görünmüyor. Bununla birlikte cevabı ders kitabında yer almadığından öğrencileri araştırmaya, elde ettiği bilgileri analiz etmeye ve değerlendirmeye sevkeden sorular az da olsa serpiştirilmiş.

3- Görsel materyalin ve farklı tonlarda renk kullanımının dikkat çeken artışı:

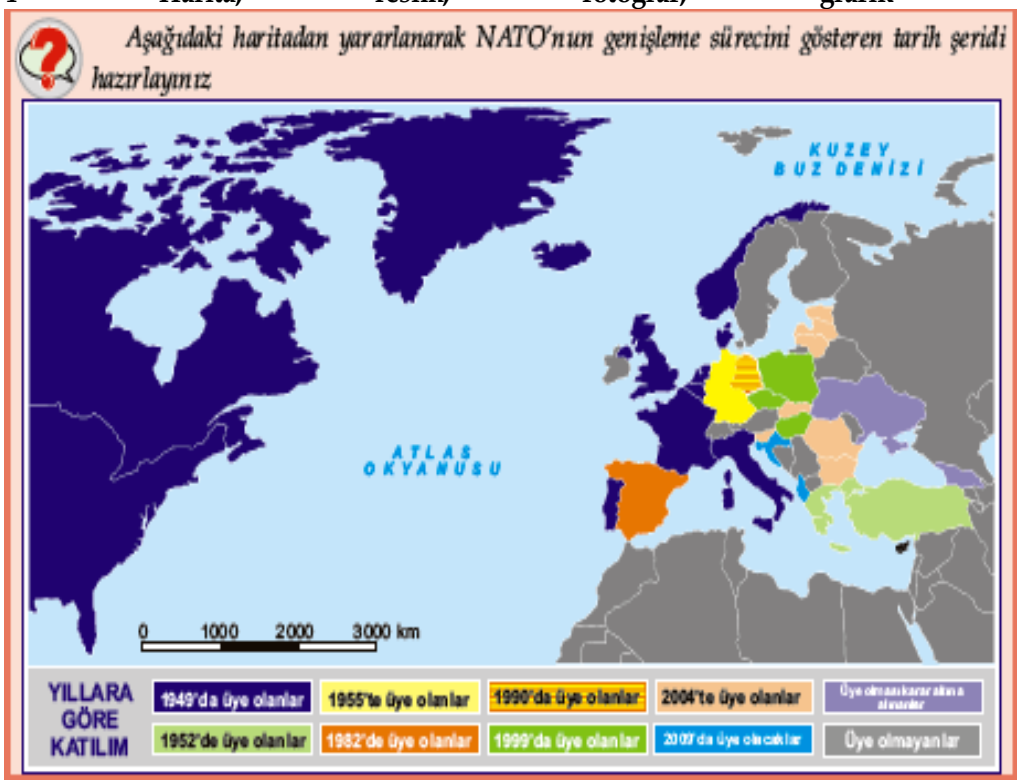
Görsel materyallerin tarih öğretiminde önemli bir yeri vardır. Görsel algı, bilinç düzeyindeki davranışlarımızın yaklaşık %99'unun belirleyici öğesi durumundadır. Bu oran özelikle bilinç düzeyindeki davranışlarımıza etkisi bakımından çok büyük gözükmektedir. (Derman'dan aktaran, Şimşek, 144).

Görsel malzemelerin derin köklere dayanan önyargıları güçlendirme olasılığı yüksektir; öğrencilerin zihninde yazılı metinden daha kalıcı izlenimler oluşmasını sağlarlar (Pingel, 2004, 31).

Bu bağlamda yeni ders kitaplarında olumlu gelişmelerin var olduğunu görmekteyiz. 2015-2016 eğitim-öğretim sezonunda kullanılan İnkılap Tarihi kitabında 243 adet resim-fotoğraf tespit ettik ki, bu duruma bir örnek olarak verebiliriz. Toplumsal Tarih Dergisi'nin "Tarih Eğitiminde Yeni Bir Modele İhtiyacımız Var" konulu çalışmasında da ulaşılan sonuca göre "Çağdaş tarih ders kitapları da bol ve özenle seçilmiş görsel malzeme kullanarak hazırlanmaktadır. Asıl amaç öğrencinin araştırma yapmasını, bağlantılar kurmasını ve zaman bilincini geliştirmesini kolaylaştırmaktır"

(http://mimoza.marmara.edu.tr/avni...). denilerek çağdaş tarih ders kitaplarının nasıl olması gerektiği ifade edilmiştir.

4- Harita, resim, fotoğraf, grafik yorumlamaları:



Resim 7: Harita ve yorumlama: (ÇTDT, 2015, 189)

Aşağıdaki tabloya göre bu dönemde yapılan seçimlerle ilgili neler söylenebilir?

1946-1960 arasında TBMM'de temsil edilen siyasi partiler

Genel Seçim	Demokrat Parti		Cumhuriyet Halk Partisi		Millet Partisi		Cumhuriyetçi Millet Partisi		Hürriyet Partisi		Bağımsız	
	MS	%	MS	%	MS	%	MS	%	MS	%	MS	%
1946	61	-	397	-	-	-	-	-	-	-	7	-
1950	408	55,2	69	39,6	1	4,6	-	-	-	-	2	0,6
1954	503	58,4	31	35,1	-	-	5	5,3	-	-	2	0,6
1957	424	48,6	178	41,4	-	-	4	6,5	4	3,5	-	-

MS: Milletvekili sayısı %: Oy oranı TÜİK

22 Mayıs 1950'de DP Genel Başkanı Celal Bayar cumhurbaşkanı seçilerek hükümet kurma görevini Adnan Menderes'e vermiştir. Uyguladığı sosyal politikalar (ücretli hafta sonu tatili, işçilere sendika kurma izni, genel af vb.), 1947'de başlayan ABD yardımlarının bu dönemde artması ve II. Dünya Savaşı'nın ekonomik etkilerinin azalması 1954'te yapılan seçimlerde DP'yi 1950 seçimlerinden daha yüksek bir oyla (%58,4) tekrar iktidara taşımıştır. Ekonomi alanında CHP'nin devletçilik modeline karşı daha liberal bir ekonomi modelini benimseyen DP aralıksız on yıl iktidarda kalmıştır.

Aşağıda 1950-60'larda Türkiye'de kullanılan seçim afişleri görülmektedir. Afişlere göre partilerin izlediği politikalar hakkında neler söylenebilir?

DP Afişleri

CHP Afişleri

Resim 8: Grafik ve afişler (ÇTDT, 2015, 108)

Tarihsel resim, belli tarihsel olayların belli zamanlarda belli kişilerce görsel tasviridir. Resimler her zaman tarihsel gerçeği yansıtmayabilir. Ancak, resimsel kanıt ile öğrencinin görsel belleği gelişir ve tarihsel olayları hayal etmesi daha da kolaylaşır.

Peter Burke'ye göre; resimler ve diğer imgeler gelecek nesillere, geçmiş kültürlerin yazıya dökülmemiş deneyimlerini ya da bilgilerini paylaşma olanağı sağlar. Bunlar, belki bilip daha önce o kadar ciddiye almadığımız şeyleri önümüze koyarlar. Kısacası geçmişi daha canlı bir şekilde "hayalimizde canlandırmamızı" sağlarlar.

Tarihsel bir kanıt niteliğine sahip resim ya da fotoğrafların ders içinde çözümlemeye çalışılması beklenmedik biçimde öğretim ve eğitim kazancı sağlayabilir. Ancak, tarihsel görsel malzeme içinde değerlendirilebilecek resim (minyatür, gravür, yağlıboya vs.) ve fotoğrafların öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmeden önce birçok açıdan eğitim-öğretime uygunluğu sorgulanmalıdır.

Fotoğraf, gerçeğe yakın olması sebebi ile öğretimde tarihsel kanıt olarak sunulabilir. Gültekin Çizgen'e göre sanat, tarihsel sürecin ürünüdür. Fotoğraf ise toplumun belleği, dünyamızda olup bitenin izi, yalnız geçmişin mirası değil, yarının rehberidir. Bu yaklaşımdan hareketle, tüm sanat eserlerinin tarihsel birer belge olduğu, kestiriminde bulunabiliriz. Bu da gerçeğe en yakın sanat dalı olarak nitelenen fotoğrafın tarihsel bir belge olarak durumunu güçlendirmektedir. Bir şehrin geçmiş zaman fotoğrafları ile bugünkü fotoğraflarından hareketle şehirdeki tarihsel süreç içindeki değişimi en güzel biçimde anlatabiliriz (aktaran Şimşek s. 149).

Tarih öğretiminde vazgeçilmeyen ve en sık kullanılan materyal haritalardır. Herder, tarih ile coğrafyanın birbiriyle alakasını şöyle ifade etmiştir: "Coğrafya, tarihin esasıdır, tarih ise devirlerle milletlerin hareket halindeki coğrafyasından başka bir şey değildir. Tarihin, coğrafi bir mekanda meydana gelmiş olması, tarihi zaten coğrafyaya bağlamıştır (Herder'den aktaran Şimşek, s. 150). Tarih haritaları, tarihle ilgili yorumlarımızda bize yardımcı olduğu gibi bazı soyut kavramları öğrencinin anlamasında oldukça faydalıdır (Şimşek, 151).
Ayrıca, İslamiyet'te birebir tasvir yapılmasının hoş karşılanmamasından kaynaklı daha çok yaygınlaşan minyatür ve Osmanlı'nın son dönemlerinde Avrupalı seyyahların çabalarıyla oluşan, daha çok taş, bakır, tahta veya çelik üzerine çizim suretiyle yapılan gravürler de tarihsel materyal olarak ders kitaplarında yer almaktadır.

5- Kısa metinler, destekleyici anlatımlar, öğrenelim köşeleri:

Öğrenelim

BABİL'İN ASMA BAHÇELERİ

Bir efsaneye göre, Babil'in Asma Bahçeleri, II. Babil Devleti'nin kurucusu Kral Nabukadnezar tarafından yaptırılmıştır. Nabukadnezar Amyitis isimli bir prensesle evlenir. Dağlık ve yeşil bir ülkeden gelen Amyitis Mezopotamya'nın farklı coğrafi yapısına ve iklimine alışamaz. Sıla hasreti çeken eşini memnun etmek isteyen Nabukadnezar, onun memleketinin bir benzerini yapmaya karar vererek yapay dağlar, içinde sular akan yemyeşil bahçeler yaptırır.

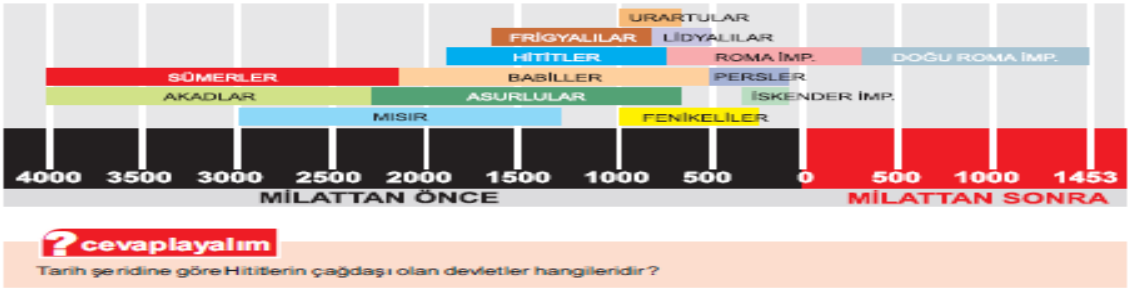
Bir piramit oluşturacak biçimde taraçalar hâlinde yükselen bu bahçeler, 80 km uzunlukta, 100 m yükseklikte ve 30 m genişliktedir. Fırat'tan getirilen sularla yeşillendirilen taraçalara dünyanın dört bir yanından getirilmiş ağaç ve çiçekler dikilir. Güzellik ve ihtişamlarıyla görenleri hayrete düşüren bu bitkiler asıl yapıyı saklayarak uzaktan bakıldığında sadece havada asılı gibi duran bahçeler görüntüsü verir.

Babil'in Asma Bahçeleri

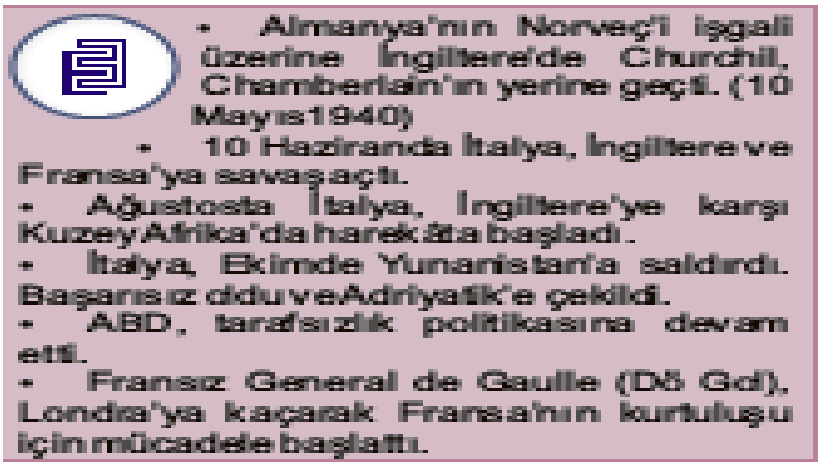
Resim 9: Öğrenelim (Tarih 9, 2014, 46)

"Çağdaş tarih eğitimi ve buna uygun ders kitapları, uzun uzun ezberletilecek metinler vermek yerine, üzerinde toplumun ve bilim çevrelerinin büyük bölümünün konsensüs sağladığı kısa açıklamalar ve özet bilgilerin paylaşılmasına dayanmaktadır"(http://mimoza.marmara.edu.tr/avni...) fikrini desteklemektedir.
Tarihçi Bülent Arı da, şimdiki ders kitaplarında yer alan okuma kitaplarında farklı örnekler verildiğini, bunların çoklu bakış açısına da uygun olduğunu, öğrencinin bunu örnek alacağını vurgulayarak (aktaran Oral ve Tama, s. 13), bu köşeleri övmüştür.

6- Tarih şeridi ve eş zamanlılık kısımları: Öğrencilerin zaman algısını kavramaları, tarihsel süreklilik ve değişimi anlamaları, tarihteki neden-sonuç ilişkilerini açıklayabilmelerine yardımcı olması bakımından yararlanılması gereken bir aktivitedir.



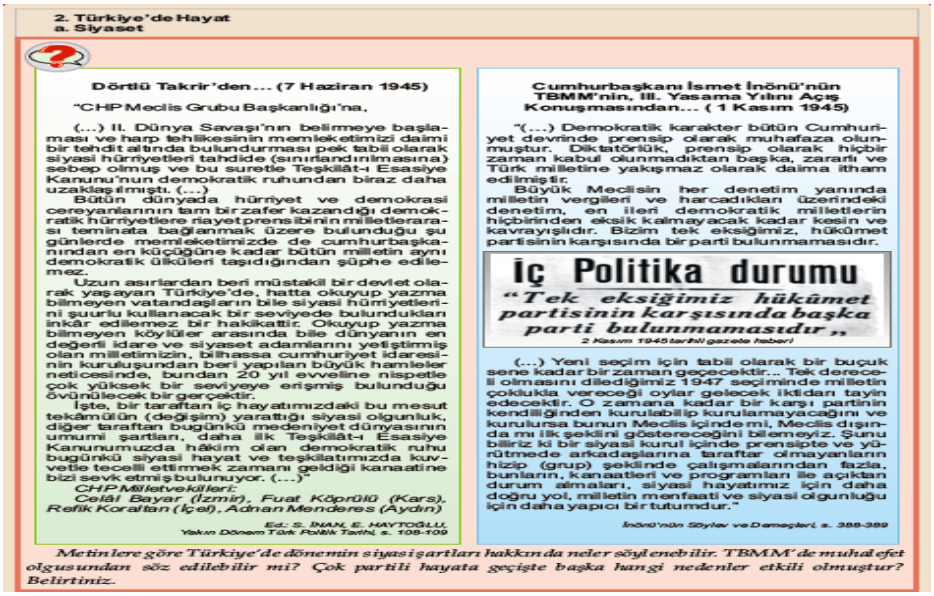
Resim 10: Tarih şeridi (Tarih 9, 2014, 55)



Resim 11: Eş zamanlılık (ÇTDT, 2015, 52)

7- Farklı bakış açılarının verilmesi: Mete Tunçay, 1977'deki bir seminerde "öğrencilerin eleştirel olmayı ve analitik düşünmeyi öğrenebilmeleri için tarih derslerinde öğrencilere alternatif görüşlerin sunulmasından bahsetmiştir (Tunçay, 276-285). Bundan yıllar sonra 2013'e geldiğimizde, 10 akademisyen üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcılara, "mevcut lise tarih ders kitapları'ndaki tarihsel olay ve olgular, çoklu bakış açısına uygun bir biçimde öğrencilere sunulmakta mıdır? sorusu sorulmuş, akademisyenlerin %20 si evet uygundur derken, %30'u kısmen uygun, %50 si hayır uygun değildir, cevabını vermiştir (Oral, Tama; 12).

Bu sonucu dikkate aldığımızda henüz yeterli seviyenin çok uzağında olduğumuz anlaşılıyor. Çoklu bakış açısı, öğrencinin kendisini bir tarihçi gibi görebilmesine olanak sağlayabilir. Tevfik Fikret'in bir sözü olan "müsademe-i efkârdan barika-i hakikat doğar" vecizesi yapılandırmacılıkta da farklı bir şekilde ifade edilir; soruların öğrencilerde çelişkiler ve zıtlıklar oluşturup bir dengesizlik durumunun yaratılması bilginin oluşması açısından önemlidir. Böylelikle öğrencinin "sosyal bilimlerin üretmiş olduğu farklı bakış açılarını görmesi, kanıt ve kaynakları tanıması, kullanması ve bireysel bakışını oluşturması (Demirel, Kıroğlu, 2008,54)" sağlanır. İngiliz ders kitaplarını inceleyen Nuri Köstüklü de bu ülkede "ders kitaplarında tek bir doğrunun gösterilmeyip, işlenen konu ile ilgili değişik görüşler sunularak öğrencinin daha geniş bir perspektiften düşünerek, tartışarak konuyu algılamasının amaçlandığını (Köstüklü, 2001, 107)" ifade ediyor. Bu düşüncelerin ışığında ders kitaplarına baktığımızda farklı bakış açılarının, zıt düşüncelerin biraz daha artırılarak tarihte doğru bilgiye nasıl ulaşılabileceği üzerine öğrencilerle beraber kafa yorulabilir.


2. Türkiye'de Hayat
a. Siyaset

Dörtlü Takrir'den ... (7 Haziran 1945)

"CHP Meclis Grubu Başkanlığı'na,

(...) II. Dünya Savaşı'nın belirmeye başlaması ve harp tehlikesinin memleketimizi daimi bir tehdit altında bulundurması pek tabii olarak siyasi hürriyetleri tahdide (sınırlandırılmasına) sebep olmuş ve bu suretle Teşkilât-ı Esasiye Kanunu'nun demokratik ruhundan biraz daha uzaklaşılmıştı. (...)

Bütün dünyada hürriyet ve demokrasi cereyanlarının tam bir zafer kazandığı demokratik hürriyetlere riayet prensibinin milletlerarası teminata bağlanmak üzere bulunduğu şu günlerde memleketimizde de cumhurbaşkanından en küçüğüne kadar bütün milletin aynı demokratik ülküleri taşıdığından şüphe edilemez.

Uzun asırlardan beri müstakil bir devlet olarak yaşayan Türkiye'de, hatta okuyup yazma bilmeyen vatandaşların bile siyasi hürriyetlerini şuurlu kullanacak bir seviyede bulundukları inkâr edilemez bir hakikattir. Okuyup yazma bilmeyen köylüler arasında bile dünyanın en değerli idare ve siyaset adamlarını yetiştirmiş olan milletimizin, bilhassa cumhuriyet idaresinin kuruluşundan beri yapılan büyük hamleler neticesinde, bundan 20 yıl evveline nispetle çok yüksek bir seviyeye erişmiş bulunduğu övünülecek bir gerçektir.

İşte, bir taraftan iç hayatımızdaki bu mesut tekâmülün (değişim) yarattığı siyasi olgunluk, diğer taraftan bugünkü medeniyet dünyasının umumi şartları, daha ilk Teşkilât-ı Esasiye Kanunumuzda hâkim olan demokratik ruhu bugünkü siyasi hayat ve teşkilatımızda kuvvetle tecelli ettirmek zamanı geldiği kanaatine bizi sevk etmiş bulunuyor. (...)"

CHP Milletvekilleri:
Celâl Bayar (İzmir), Fuat Köprülü (Kars), Refik Koraltan (İçel), Adnan Menderes (Aydın)

Ed.: S. İNAN, E. HAYTOĞLU, Yakın Dönem Türk Politik Tarihi, s. 108-109

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün TBMM'nin, III. Yasama Yılını Açış Konuşmasından... (1 Kasım 1945)

"(...) Demokratik karakter bütün Cumhuriyet devrinde prensip olarak muhafaza olunmuştur. Diktatörlük, prensip olarak hiçbir zaman kabul olunmadıktan başka, zararlı ve Türk milletine yakışmaz olarak daima itham edilmiştir.

Büyük Meclisin her denetim yanında milletin vergileri ve harcadıkları üzerindeki denetim, en ileri demokratik milletlerin hiçbirinden eksik kalmayacak kadar kesin ve kavrayışlıdır. Bizim tek eksiğimiz, hükümet partisinin karşısında bir parti bulunmamasıdır.

İç Politika durumu

"Tek eksiğimiz hükümet partisinin karşısında başka parti bulunmamasıdır"

2 Kasım 1945 tarihli gazete haberi

(...) Yeni seçim için tabii olarak bir buçuk sene kadar bir zaman geçecektir... Tek dereceli olmasını dilediğimiz 1947 seçiminde milletin çoklukla vereceği oylar gelecek iktidarı tayin edecektir. O zamana kadar bir karşı partinin kendiliğinden kurulabilip kurulamayacağını ve kurulursa bunun Meclis içinde mi, Meclis dışında mı ilk şeklini göstereceğini bilemeyiz. Şunu biliriz ki bir siyasi kurul içinde prensipte ve yürütmede arkadaşlarına taraftar olmayanların hizip (grup) şeklinde çalışmalarından fazla, bunların, kanaatleri ve programları ile açıktan durum almaları, siyasi hayatımız için daha doğru yol, milletin menfaati ve siyasi olgunluğu için daha yapıcı bir tutumdur."

İnönü'nün Söylev ve Demeçleri, s. 388-389

Metinlere göre Türkiye'de dönemin siyasi şartları hakkında neler söylenebilir. TBMM'de muhalefet olgusundan söz edilebilir mi? Çok partili hayata geçişte başka hangi nedenler etkili olmuştur? Belirtiniz.

Resim 12: Farklı düşünceler (ÇTDT, 2015, 106)

8- Canlandıralım: Tarihsel empati oluşturması bakımından ders kitaplarında istenilen bir organizasyondur.Örneğin, aşağıda Tales ile ilgili metni okuyan öğrenci bir an kendini Tales'in yanında farzedebilir ve böylelikle tarihsel bilgi adına çok önemli olan "dönemin şartlarını dikkate alma" kuralını da daha kolay öğrenebilir.

canlandıralım

TALES'E ANADOLU'YU SORDUK

İyonya, filozofları ve bilim insanlarıyla ün salmış bir ülke. Düşünce özgürlüğünün var olduğu bu ülkede öğrencimiz Mehmet, matematik ve astronomi çalışmalarıyla tanınan Tales'i buldu ve sizler için kendisine aşağıdaki soruları yöneltti.

Mehmet: Bize kendinizi tanıtıp çalışmalarınız hakkında bilgi verir misiniz?

Tales: MÖ 625'te Milet şehrinde doğdum. İyonya'da geometrinin ilk temsilcisiyim. Geometri eğitimimi Mısır'da astronomi eğitimini de Babil'de aldım. Piramitlerin yüksekliğini gölgelerini ölçerek hesapladım. Gemilerin kıyıdan ne kadar uzakta olduklarını ölçebilmek için geometrik yöntemler geliştirdim. Küçükayı takımyıldızını keşfettim. Ayrıca depremin nedenleri hakkında teori de geliştirdim. Bana göre geminin dalgalar üzerinde hareket edişine benzer bir biçimde, karalar su üstünde yüzer ve bu nedenle depremler oluşur. Güneş tutulmasını bilimsel olarak açıkladım.

Mehmet: Anadolu hakkında bize neler söylemek istersiniz?

Tales: Anadolu'yu birçok kavmin istila etmesine rağmen güvenli, ekonomik yönden gelişmiş, değişik kültürlerin buluşma noktası olan bir ülke olarak görüyorum.

Mehmet: Kral Yolu hakkında neler düşünüyorsunuz?

Tales: Kral Yolu Lidyalılar tarafından yapılmıştır. Batı Anadolu'dan başlayıp Mezopotamya'ya kadar uzanmıştır. Bence bu yol ticari öneminden daha çok kültürel öneme sahiptir. Çünkü Mezopotamya ve Anadolu uygarlıkları bu yol aracılığı ile birbirlerini etkilemişler ve ilerleme kaydetmişlerdir.

Mehmet: İyonya'nın her yönden gelişmesinin nedenleri nelerdir?

Tales: İyonya'nın Asya'dan gelen ticaret yollarının bitiş noktası olması, İyonya'da özgürlüğün daha fazla olması, bu bölgenin ekonomik olarak gelişmiş olması kültürel açıdan gelişmeye katkı sağlamıştır.

Mehmet: Kolonicilik nedir? İyonyalılar niçin deniz ticaretine yönelmiştir?

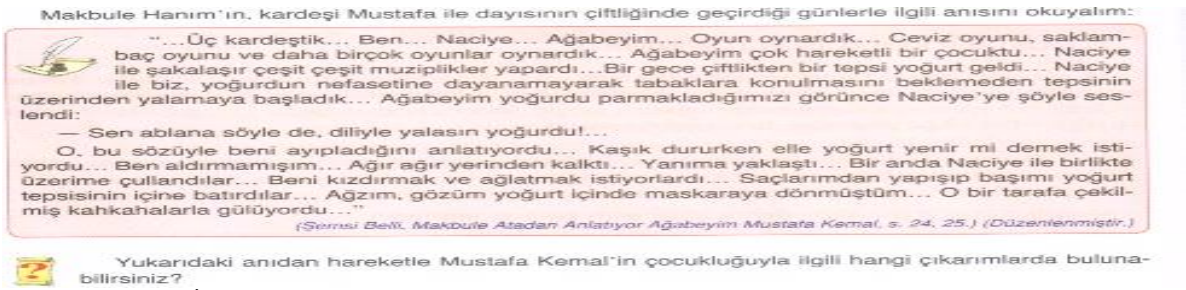
Tales: Bir ülkenin kendi sınırları dışında ekonomik, sosyal, siyasal nedenlerle ele geçirip yönettiği şehirlere koloni denir. Biz İyonyalılar kolonilerimizi vatan olarak görmeyiz. İyonya şehirlerinin sahilde olması ve Lidyalıların kara ticaretinde ilerlemeleri bizleri denizciliğe yöneltti.

Mehmet: Verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Tales: Ben teşekkür ederim.

Resim 13: Canlandıralım (Tarih 9, 2014, 57)

9- Sözlü tarih ve alıntı metinlere yer verilmesi: Stradling'in ifadesiyle "Yakın geçmişteki anlatımın 'ete kemiğe bürünmesini' sağlayabilecek zengin dokulu bir perspektif sunması, öğrencilerin genelde göz ardı edilen insanlar ve gruplar hakkında bilgiler edinmesini sağlaması, olayı gerçekten bizzat görmüş bir kişiden aslında olayların nasıl yaşandığı ile ilgili somut bilgilere ulaşılması"(2003, 198) gibi faydaları vardır.Böylelikle Gündüz Vassaf'ın kitabındaki eleştirisi bir nebze giderilmiş de olacaktır: "Okul kitaplarımız, ansiklopedilerimiz, uzman tarihçilerimiz cephede piknik yapan askerlerin hikayesini pek anlatmıyor. 1915 Çanakkale'de savaş durduğunda birbirlerine çikolata, sigara ikram edenlerden, Avrupa'daki savaşta Noel geldiğinde siperlerinden fırlayıp birbirlerine sarılanlardan bahsetmiyor. Ama savaşlar temcit pilavı gibi sürekli kamuoyuna ve öğrencilere sunuluyor"(Vassaf, 2007, 148).



Makbule Hanım'ın, kardeşi Mustafa ile dayısının çiftliğinde geçirdiği günlerle ilgili anısını okuyalım:

"...Üç kardeştik... Ben... Naciye... Ağabeyim... Oyun oynardık... Ceviz oyunu, saklambaç oyunu ve daha birçok oyunlar oynardık... Ağabeyim çok hareketli bir çocuktu... Naciye ile şakalaşır çeşit çeşit muziplikler yapardı...Bir gece çiftlikten bir tepsi yoğurt geldi... Naciye ile biz, yoğurdun nefasetine dayanamayarak tabaklara konulmasını beklemeden tepsinin üzerinden yalamaya başladık... Ağabeyim yoğurdu parmakladığımızı görünce Naciye'ye şöyle seslendi:

— Sen ablana söyle de, diliyle yalasın yoğurdu!...

O, bu sözüyle beni ayıpladığını anlatıyordu... Kaşık dururken elle yoğurt yenir mi demek istiyordu... Ben aldırmamışım... Ağır ağır yerinden kalktı... Yanıma yaklaştı... Bir anda Naciye ile birlikte üzerime çullandılar... Beni kızdırmak ve ağlatmak istiyorlardı... Saçlarımdan yapışıp başımı yoğurt tepsisinin içine batırdılar... Ağzım, gözüm yoğurt içinde maskaraya dönmüştüm... O bir tarafa çekilmiş kahkahalarla gülüyordu..."

(Şemsi Belli, Makbule Atadan Anlatıyor Ağabeyim Mustafa Kemal, s. 24, 25.) (Düzenlenmiştir.)

Yukarıdaki anıdan hareketle Mustafa Kemal'in çocukluğuyla ilgili hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz?

Resim 14: Sözlü Tarih (TCİTVA 11, 2015, 14)

10- Gazete haberleri ve karikatürlere yer verilmesi: Özellikle ÇTDT ders kitabında yeri geldiğinde kullanıldığını görüyoruz. Stralding'in ifadesiyle söyleyecek olursak: "Belli bir dönemde insanların ne düşündüğü ile ilgili sezgiler sunması, çoğu kez bir konuyu metin kadar etkili -bazen daha çarpıcı- bir özet halinde aktarmaları, yoruma açık olmaları, öğrencileri zihinsel aktiviteye yönlendirmesi yönüyle kaydadeğer."(Stralding, 2003, 100)

Hükûmet dünya çapında ehemmiyet taşıyan bir karar aldı

Kore savaşına 4500 kişilik bir askerî kuvvetle katılıyoruz

Silâhlı yardım kararı Bayarın riyasetindeki toplantıda alındı

Bakanlar Kurulunun Cumhurbaşkanının reisliğindeki toplantısında Meclis ve Genelkurmay Başkanları da bulundu

Türkiye'nin Kore'ye asker gönderme kararının basına yansıması (26 Temmuz 1950)

Resim 15: Kore Savaşı'nın bir gazeteye yansıması (ÇTDT, 2015, 103)

Resim 16: II. Dünya Savaşı karikatürlerde (ÇTDT, 2015, 87)

11- Bilgi notları: Metin içinde değinilemeyen konulardaki eksiklikler giderilmeye çalışılmış; ayrıntı konuları öğrencinin gözüne sokmayıp, meraklı öğrencilerin ilgisi çekilmeye çalışılırken, zayıf öğrenciler yoğun bilgi ile bunaltılmamıştır. Böylelikle kişisel gelişim düzeyine göre öğretim ilkesi dikkate alınmıştır.

GİZLİ ANTLAŞMALARA GÖRE

I. Dünya Savaşı sırasında 1915'te Arabistan Yarımadası'nı ele geçiren İngiltere Mc Mahon Antlaşması'yla Osmanlı Devleti'ne karşı ayaklanan Mekke Şerifi Hüseyin'i destekleyerek Irak ve Filistin toprakları üzerinde kendisine bağımlı bir Arap devleti kurmayı hedeflemişti. Fransa ise bu plana karşı çıkıp İngiltere'ye baskı yaparak yeni bir antlaşma yapılmasını istedi. Rusya'nın da onayı alınarak 9 Mayıs 1916'da Sykes-Picot Antlaşması imzalandı. Antlaşmaya göre;

- Rusya'ya; Trabzon, Erzurum, Van ve Bitlis ile Güneydoğu Anadolu'nun bir kısmı,
- Fransa'ya; Doğu Akdeniz Bölgesi, Adana, Antep, Urfa, Diyarbakır, Musul ile Suriye kıyıları,
- İngiltere'ye Hayfa ve Akka limanları, Bağdat ile Irak'ın güneyi verilecektir.
- Fransa ile İngiltere'nin elde ettiği topraklarda Arap devletleri konfederasyonu veya Fransız ve İngiliz denetiminde tek bir Arap devleti kurulacak,
- İskenderun serbest liman olacak,
- Filistin'de, kutsal yerleşim yeri olması nedeniyle bir uluslararası yönetim kurulacaktır.

Prof. Dr. Bayram ARI, Geçmişten Günümüze Orta Doğu, s. 139-140'tan özetlenmiştir.

Resim 17: Bilgi notu (ÇTDT, 2015, 13)

12- Biyografi ve Ben Kimim köşeleri: Konu ile ilgili önemli şahsiyetlerin hayatlarına değinilmiş tarih ete kemiğe büründürülmüştür.

Resim 18: Ben Kimim (Tarih 11, 2014, 26)

Tarihte büyük adamlar kuramından ilham alanlar, tarih derslerinde biyografilere yer verilmesini zorunlu görürler. İngiliz tarihçi Carlyle: "İnsanın bu dünyada yaptığı şeylerin tarihi, gerçekte büyük adamların burada yaptığı şeylerin tarihidir" diyor. Bu sözde büyük bir gerçeklik payı bulunduğu inkar edilemez. Bu cümleden olarak, tarih derslerinde sırası geldikçe büyük adamların hayatlarına da temas edilmesi çok yararlı olur. Bir kere, çocukluk ve gençlik kahramanlığa saygı dönemidir. Çocuklar ve gençler, büyük adamların hayatını taklit etmekten zevk alırlar.

İkinci olarak, bir dönemin tarihî olayları ne kadar mantıksal bir şekilde düzenlenmiş olursa olsun, çocuklar; olayları, bir kişinin hayatı kadar gerçek ve somut olarak göremezler. Büyük adamların hayatları anlatıldıkça, bir dönemin âdetleri, özellikleri ve ruhu adeta çocukların gözünde yaşatılmış olur.

Üçüncü olarak, büyük adamlar çok defa bir dönemin temsilcisidirler. Kişiliklerinde bir milletin bütün ümitlerini, bütün ideallerini ve bütün fedakarlıklarını temsil ederler.

Dördüncü olarak bir adamın hayatı, bir adamın maceraları, bir adamın yaptığı hareketler çocukları daima ilgilendirir.

Özetle; tarih derslerinde büyük adamların hayatına ve icraatına önemli bir yer verilmesi gereklidir. Bir dönem veya bir akımı izah ederken, o dönemi ya da o akımı temsil eden büyük adamların hayatı gösterilmedikçe o dönem ya da akım hakkında etraflı bir fikir verilmiş olmaz. Bununla beraber tarih derslerinin yalnız biyografilere sıkıştırılması da eğitimcilerce uygun görülmemektedir. (Sungu, Ata, 2002)

Bunun yanında değerler eğitimi ve öğrencilere rol-model alınacak insan gösterme bağlamında da tarihteki önemli kahramanların tanıtılması günümüz MEB projelerinde çok önemsenen bir argümandır.

13- Günlük yaşam örnekleri: Tarih adeta savaş meydanı olmaktan çıkarılmış, sıradan insanlarında tarihte yerinin olabileceği anlatılmış. Özellikle 11. sınıf Sosyal öğrencilere okutulan "tarih" dersi ile müfredatta yer alan konuların genellikle siyasal tarihe dayalı olması; ekonomik, sosyal ve kültürel boyutların ihmal edilmesi (Küstüklü, 1998) eleştirilerinin dikkate alındığını gösteriyor.

Resim 19: Hazırlanmış bir sofra (Tarih 11, 2014, 88)

14- Güncellik: Bu noktada kitaplarda önemli örnekler dikkat çekiyor. Bu durum ÇTDT ders öğretim programında da yerini bulmuş; "tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi geliştirirken öğrenciler, güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenler ve güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirler." ÇTDT ders kitabında konuların 21. yüzyılın ilk yıllarına kadar getirildiği görülmektedir.

Aşağıdaki örneklerden yararlanarak küreselleşmenin spor, edebiyat, müzik ve sinemaya etkilerine örnekler veriniz.

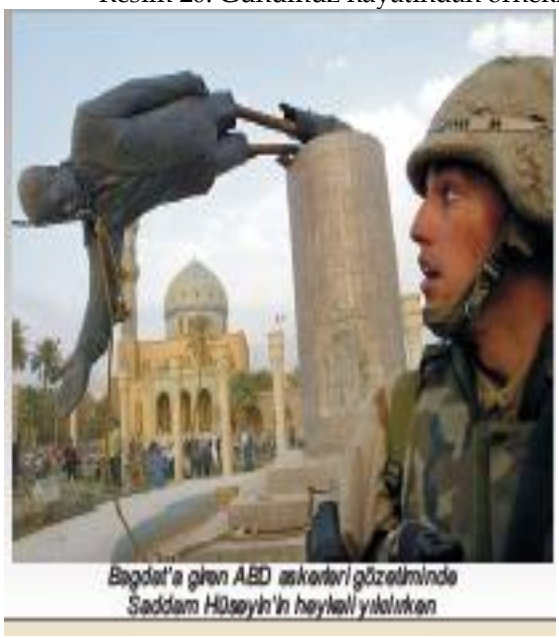
1997'de çekilen Titanik filmi 11 Akademi (Oscar) Ödülü kazanmıştır. Film, dünya çapında 400 milyondan fazla kişi tarafından izlenmiş ve yaptığı 1,85 milyar dolar hasılatla en fazla hasılat yapan film olma özelliğini 2010'a kadar sürdürmüştür. Filmin müziklerinden oluşan albüm, satış rekorları kırmıştır. Film, Oscar dışında uluslararası 76 ödül daha almıştır.

Joan K. Rowling'in yazdığı Harry Potter, dünyada en fazla satılan kitap olma özelliğini taşıyor. İlk altı serisi 325 milyon adet satılan kitabın 7. serisi için yapılan 12 milyon baskı, 150 ülkede birden satışa sunuldu ve kısa sürede bitti. Harry Potter sinema filmleri serisinin ilk 5 filmi de 4 milyar dolarlık gişe hasılatı yaptı.

1975'te İngiltere'de doğan David Beckham, İngiltere'nin yanı sıra İtalya, İspanya ve ABD'de futbol oynadı. Dünyanın en fazla tanınan futbolcularından birisi olması, onu bir marka ve dünyanın en fazla kazanan futbolcusu hâline getirdi. Kendi adıyla satılan ürünler dünyanın her yerinde alıcı bulmaktadır.

1958 yılında ABD'de doğan Madonna'nın ünü, ilginç sahne şovları ve sesi ile kısa sürede ABD dışına taştı. Dünyanın en fazla tanınan ve albümleri en fazla satan sanatçılarından olan Madonna, filmlerde de rol aldı. True Blue adlı albümü 20 milyondan fazla satış yaptı. Sanatçı toplamda 120 milyon albüm satışı ile rekorlar kitabına girdi.

Resim 20: Günümüz hayatından örnekler (ÇTDT, 2015, 207)



Resim 21: Güncel olaylar (ÇTDT, 2015, 200)

15- Proje çalışmaları ve performans ödevleri: Öğrencileri araştırmaya, kendi bilgisini yapılandırmasına, grupla ve işbirliği ile hazırlanabilmesine, bilgileri analiz etmesine ve çıkarımda bulunmasına, dolayısıyla da kendisini bir sosyal bilimci olarak görmesine imkan verecek tarzda hazırlanmıştır. Ancak, bu türlü öğrencinin düş gücünü harekete geçiren aktiviteler; pano, broşür, gazete, afiş hazırlama gibi ödevler diğer sorulara göre azınlıkta kalmaktadır.

I. Dünya Savaşı'ndan önce Orta Doğu'nun siyasi ve sosyal durumunu inceleyiniz. Savaş sonrasında Orta Doğu haritasının çizilmesi ve manda yönetimlerinin kurulması sürecinde geçen gelişmeleri araştırınız. Bulduğunuz verilerden hareketle manda yönetimlerinin kurulma amaçlarını ve bu gelişmelerin günümüze yansımalarını tespit ediniz.

Bu çalışmayı başarıyla tamamlayabilmeniz için aşağıdaki adımları izlemelisiniz.
(Grup çalışması yapılacak.)

1. İş bölümü yapınız.
2. Çalışma sürenizi iyi kullanmak için çalışma takvimi ve planı hazırlayınız
3. Halk ve üniversite kütüphanesi, İnternet vb. yerlerde konu ile araştırma yapınız
4. Elde ettiğiniz verilerin tümünü bir araya getirip inceleyiniz ve sınıflandırınız. (Hangi bilgileri nerede, nasıl kullanacağınıza karar veriniz.)
5. Projenizde I. Dünya Savaşı öncesi Orta Doğu'nun durumunu ve manda yönetimlerinin kurulmasıyla oluşan yeni siyasi yapılanmaları gösteren haritalar çiziniz. Çizilen haritaları paspartu hâline getirerek sınıf panosunda sergileyiniz.
6. Proje bittikten sonra sınıf içinde sözlü ya da projeksiyonla sunum yapınız.
7. Çalışma süreniz bir aydır.

PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:
Projenin Adı:
Sınıfı: No:

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Çok İyi 5	İyi 4	Orta 3	Zayıf 2	Çok Zayıf 1
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projeye uygun çalışma planı hazırlama .					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
Çevreden bilgi toplama .					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi etkin kullanma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz etme					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Sorulara cevap verme					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle besleme					
Verilen sürede sunuyu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Öğretmenin yorumu:.....

Resim 22: Bir proje ödevi (ÇTDT, 2015, 39)

16- Ölçme ve Değerlendirme soruları, yapılandırmacı öğretime göre öğrencileri araştırma yapmaya, strateji geliştirmeye ve çözüm üretmeye yönlendirmelidir. Ders kitaplarına baktığımızda eskilere göre açık uçlu sorularda böyle bir hedef hissedilse bile; çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi soru tiplerinde davranışçılığın izlerinin hala yerini koruduğu görünmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme

B. Aşağıdaki yargıların başına doğru ise (D), yanlış ise (Y) işareti koyunuz.

(.....) 1. Mısır uygarlığı çevre uygarlıklardan etkilenmiştir.
(.....) 2. Hz. İsa'nın doğumu ile Tarih Çağları başlamıştır.
(.....) 3. Yunan şehir devletleri arasında siyasi birlik vardır.
(.....) 4. İyonya kültürü bilimsel alanda büyük gelişme göstermiştir.
(.....) 5. Antalya'daki Karain Mağarası ile İspanya'daki Altamira Mağarası aynı döneme ait yerleşim yerleridir.

C. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

(.....) 1. İlk şehir devletleri	A. Yeni Taş Çağı
(.....) 2. İlk köy yerleşimi	B. Orta Taş Çağı
(.....) 3. Kibele	C. Tunç Çağı
(.....) 4. Yazı	D. Persler
(.....) 5. Güneş takvimi	E. Akadlar
(.....) 6. Kast sitemi	F. Frigyalılar
(.....) 7. İlk imparatorluk	G. Mısırlılar
(.....) 8. On İki Levha Kanunları	H. Sümerler
(.....) 9. Satraplık	I. Roma
	J. Asurlular
	K. Hint

D. Aşağıdaki cümlelerde boş olan yerlere uygun kelimeleri yazınız.

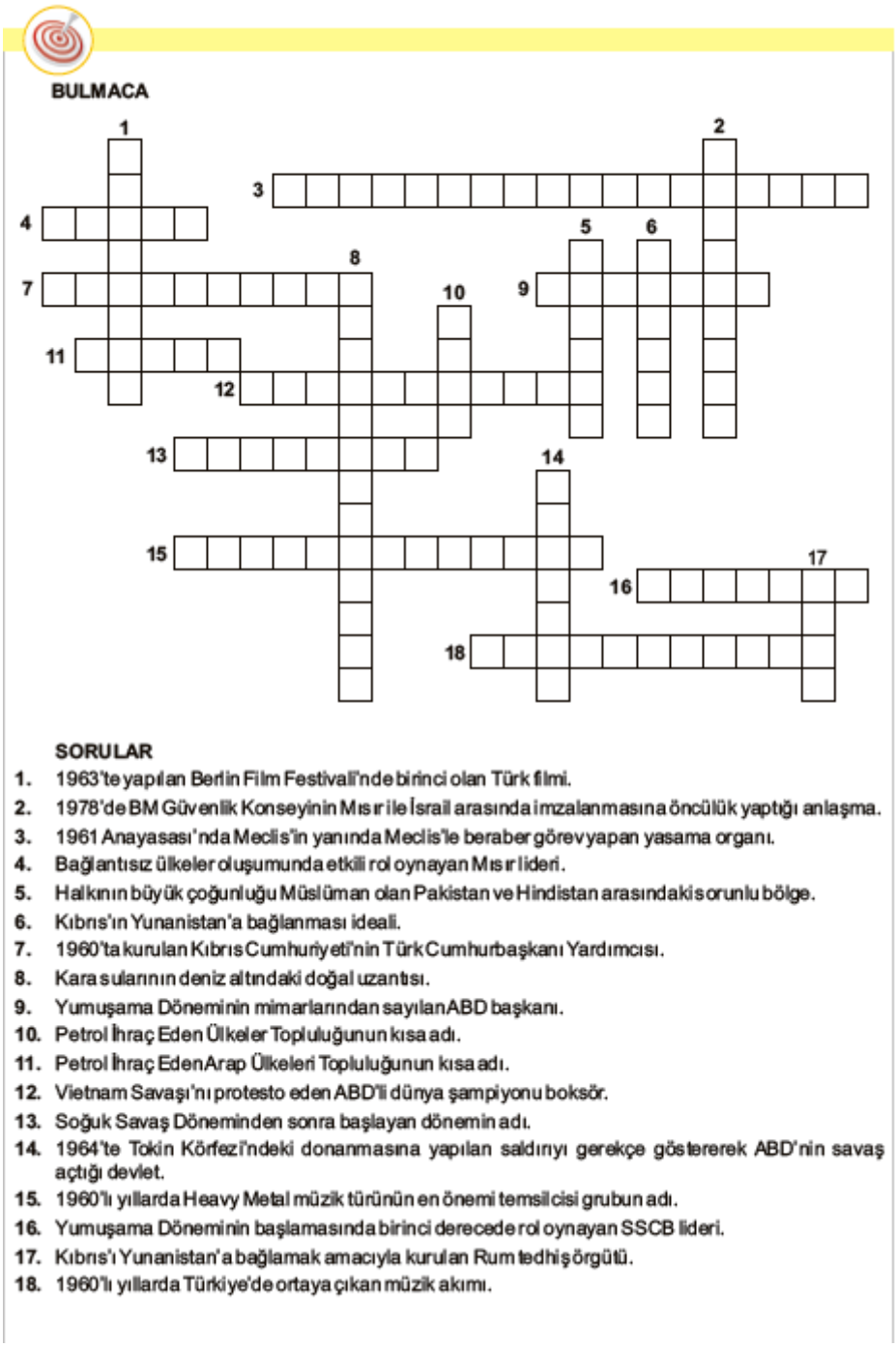
1. Hitit yıldızlarına ..... adı verilir.
2. Tarihte bilinen ilk tek Tanrılı inanış ..... görülmüştür.
3. Babillerin en ünlü hükümdarı .....
4. Tarihte bilinen ilk yazılı antlaşmanın adı .....

E. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Türkiye toprakları tarih boyunca birçok kavmin istilasına uğramış ve üzerinde birçok uygarlık kurulmuştur. Bunun sebeplerini açıklayınız.
2. Mezopotamya uygarlığının Anadolu uygarlığına etkileri neler olmuştur?
3. Roma uygarlığının günümüz uygarlığına katkıları nelerdir?
4. İlk Çağ deniz ve kara ticaretinde gelişen devletlerin uygarlık tarihi açısından ortak yönünü örneklerle kısaca açıklayınız.
5. Mısır bilimsel alanda gelişmesine rağmen hukuk alanında aynı gelişmeyi gösterememiştir. Bunun sebepleri neler olabilir?
6. Anadolu-Asur-Lidya-para-ticaret kavramlarını kullanarak bir paragraflık metin yazınız.

Resim 23: Ölçme ve Değerlendirme (Tarih 9, 2014, 68-69)

17- Bulmacalara yer verilmesi: Yeni bir durum ve ilgi çekici. Öğrencilerin konu üzerinde düşünmesi, temel kavramları hatırlatması, öğrencilerin uğraşmaktan zevk alması sağlanırken; çoklu zeka kuramına, aktif öğrenme ilkesine, düşünme, deneme ve bulmayı esas alan buluş yolu ile öğrenmeye de uygunluğu ile de verimli sonuçlar alınabilir.



Resim 24: Bulmacadan bir örnek (ÇTDT, 2015, 170)

18- Kaynakça bölümü: İncelendiğinde akademik eserlerin yanında ansiklopediler, dergiler, gazeteler ve çok sayıda internet adresinden yararlanılmış. 1. elden kaynaklara rastlanmazken popüler bazı yayınlardan biraz fazla istifade edilmesi dikkat çekiyor. Bunu da gençlerin dikkatini çekmeye matuf bir gerekçeye bağlayabiliriz.

KAYNAKÇA

WOODRUFF, William, **Modern Dünya Tarihi**, Pozitif Yayınları, İstanbul, 2006.
YERASİMOS, Stefanos, **Azgelişmişlik Sürecinde Türkiye**, c. III, Belge Yayınları, İstanbul, 1992.
YILMAZ, Türel, **Uluslar Arası Politikada Orta Doğu**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2004.
ZÜRCHER, Erik Jan, **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1995.
Türk Dış Politikası, Ed.: Baskın ORAN, İletişim Yayınları, c. I-II, İstanbul, 2006.
Atatürk'ün Millî Dış Politikası, c. 1-2, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1992.
Ana Britannica, c. 13-22, Hürriyet Yayınları, İstanbul, 1994.
Ana Britannica, c. 21, Ana Yayıncılık AŞ, İstanbul, 1992.
Ana Britannica, c. 16, Ana Yayıncılık, İstanbul, 1989.
Avrasya Dosyası, Sırbistan Bosna-Hersek Özel, Uluslararası İlişkiler ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, Ankara, 1996.
Cumhuriyet Ansiklopedisi, c. 1-2-3-4, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2003.
Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi (Ek cilt), Çağ Yayınları, İstanbul, 1993.
Dünya Tarihi, Alfa Yayınları, İstanbul, 2007.
Memo Larousse, c. 3 (Keşifler ve İcatlar), Milliyet Yayınları, İstanbul, 1991.
Meydan Larousse, c. 4-8, Meydan Yayınevi, İstanbul, 1972.
Meydan Larousse, c. 22, Milliyet Gazetecilik AŞ, İstanbul, 1986.
Popüler Tarih, Nisan 2002, Sayı 20.
National Geographic Resimli Dünya Tarihi, Ed.: Neil KAGAN, Doğuş Grubu İletişim Yayıncılık, İstanbul, 2007.
Temel Britannica, c. 13, Hürriyet Ofset, İstanbul, 1993.
Théma Larousse Tematik Ansiklopedi, c. 1-5-6, Milliyet Yayınları, 1994.
Times Dünya Tarih Atlası, Karacan Yayınları, İstanbul, 1980.
Türkler Ansiklopedisi, c. 18, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002.
Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi, Anadolu Yayıncılık, İstanbul, 1983.
Yeni Türk Ansiklopedisi, c. 15, İhlas Yayıncılık, İstanbul, 1994.
Yeni Türk Ansiklopedisi, c. 11, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1985.

İnternet Adresleri
nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html
turkish.turkey.usembassy.gov
www.asam.org.tr
www.atam.gov.tr
www.botas.gov.tr
www.bsec-organization.org.
www.census.gov
www.cevreorman.gov.tr
www.devletarsivleri.gov.tr
www.dpt.gov.tr
www.ena.lu
www.eraren.org
www.fao.org
www.gap.gov.tr
www.guncel.net
www.kizilay.org.tr
www.kktcb.eu.
www.kuresel-isinma.org
www.mfa.gov.tr
www.mimoza.marmara.edu.tr
www.nato.int
www.nsuleymanoglu.k12.tr
www.ogm.meb.gov.tr

Resim 25: Kaynakçadan bir sayfa (ÇTDT, 2015, 242)

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile 21. yüzyılda tarih öğretiminde ne gibi gelişmeler yaşandığını ve bunların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ders kitaplarında nasıl yansıdığını irdelemeye çalıştık. Sıraladığımız üzere ders kitaplarında görece değişiklikler yaşanmıştır. Hatta ders kitapları ile ilgili bundan önce yapılan eleştirilerin dikkate alındığı görülmektedir. Bununla beraber içerek olarak yoğunluk, metinlerdeki bilgilerin didaktik ve kuru tarzı devam etmektedir. Bu kadar bilginin özellikle meslek lisesi öğrencileri tarafından hazmedilmesi pek mümkün görünmemektedir. Görsel kaynaklardaki önemli artışa rağmen bazılarının tam olarak amacına hizmet etmediği, yapılandırmacı anlayışa uygun sorular olsa da bunların önemli kısmının metinde anlatılan konunun daha iyi anlaşılmasına dönük

olduğu; öğrenciyi kendi bilgisini oluşturma, sorgulama yapma, bir tarihçi gibi fikirler geliştirme amaçlarına ulaşmada zayıf kaldığı göze çarpmaktadır. Bir iki örnek olsa da tarihte tarihçinin yorumunun da olabileceğinden hareketle çok perspektiflilik çerçevesinde farklı fikirlere yer vererek öğrencinin mantığına başvurulması hedefinin de uzağında durmaktayız. Yani, yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı öğrenme uygulamalarının beraber yürütüldüğü anlaşılmaktadır.Tarih eğitiminin vatandaşlık eğitimi olarak görülmeye devam ettiğini hatırladığımızda bu durumun çok da anormal karşılanmaması gerektiği düşünülebilir.

11. Sınıf sözel öğrenciler için hazırlanan kitabı dışarıda tuttuğumuzda siyasi olayların yine baskın bir şekilde ağırlığını görmekteyiz. Eşit ağırlık ve sayısal öğrenciler de "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" dersini seçmedikleri takdirde ancak 1940'lara kadar olan tarihten haberdar olabilecekleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, 21. yüzyılda önem kazanan disiplinler arası çalışmalar ve yerelleşme ile gündeme gelen yerel tarih çalışmaları henüz bizim gündemimize gelmiş görünmemektedir.

Tarih öğretim programında tarih dersi ile hedeflenilen becerilerde yenilikler, çağa ayak uydurma düşüncesi bizi oldukça iyimserliğe itse de hem uygulanmakta olan YGS ve LYS, hem de öğretmen ve öğrencilerde genel hava ve yapılan "son anketler"* derslerin yine tekdüze işlendiğini göstermektedir. Öğretim programındaki ve ders kitaplarındaki gelişmenin sınıfa yansıdığını söylemek mümkün görünmemektedir. Mustafa Safran'ın 2002'de yazdığı makale de yakındığı, öğretmenlerin konuları ya kendilerinin anlatması veya öğrencilere anlattırması, sözlü yoklamaların sınıfta kontrolü sağlamak amacıyla kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekebilmek için gerekli gereksiz hikaye ve fıkralar anlatması gibi problemlerin bittiğini kim iddia edebilir? Bundan yola çıkarak öğretim programını, ders kitaplarını yenilemek, teknolojik altyapıyı geliştirmek önemlidir, sınıflarda kullanılmaya başlanılan akıllı tahtalar birçok öğretim yönteminin uygulanmasına olanak verebilir, tarih ile ilgili hazırlanmış web siteleri öğrencinin ilgisini çekebilir, bu gelişmeler mutlaka olumlu olarak değerlendirilebilir; ancak, tarih öğretiminin niteliğini tam anlamıyla tartışmak için sınıfların kalabalıklılığı, öğretmen yeterliliği ve öğrenci-öğretmen motivasyonu gibi hususları da katarak değerlendirmek daha sağlıklı sonuç verecektir.

Kaynakça

*Örneğin, Gürbüz Ocak tarafından hazırlanan bir makalede yapılan anketlerin sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarına aktarılamadığı ifade ediliyor (2012, 37).

Aktekin,S.(2004).*Türkiye'de Tarih Eğitimi.* http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/041cok_kulturlu_avrupa.pdf#page=65,

Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım; II. Dünya Savaşı Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. file:///C:/Users/Dell/Downloads/279898.pdf

Aslan, E. (2006). Neden Tarih Öğretiyoruz? Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 162-173.

Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi: Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Nobel.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in İlk Yılarında Tarih Öğretimi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 29-30, 39-55. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/45/816/10346.pdf.

Demirel, Ö., Kıroğlu, K. (2008). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Öğreti.

Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı.

Dinç, E. (2004). Tarih Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Eğitimcilerinin Mevcut Lise Tarih Müfredatı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt7Sayi2/JKEF_7_2_2006_263_276.pdf.

Erdem E., Demirel Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşımı. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200223EDA%20ERDEM.pdf.

Fer, S. Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: Morpa.

Gamsız, S. (2015). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük. İstanbul: Netbil.

Höpken, W. (2005). Tarih Eğitiminde Yeni Yönelimler. Burak ÇALIŞKAN, Ebru ŞAHBUDAK (Ed.), 20. Yüzyılda Dünya Ve Türkiye Tarihi Öğretmen Kitabı içinde, (s. 30-32). İstanbul: Tarih Vakfı.

http://mimoza.marmara.edu.tr/avni/dersbelgeligi..., "*Tarih Öğretiminde Yeni Bir Modele İhtiyaç Var*", Tarih Vakfı, 2012.

http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/programiris/programtemelyaklasim.pdf, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, MEB, 2006.

Köstüklü, N. (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya: Güney.

Mckellar, I. (2005). *Neden Tarih Öğretiyoruz?* Burak ÇALIŞKAN, Ebru ŞAHBUDAK (Ed.), *20. Yüzyılda Dünya Ve Türkiye Tarihi Öğretmen Kitabı* içinde, (s. 9-12). İstanbul: Tarih Vakfı.

Millas, H. (2011). Etnosantrik Tarihçiliğin Pratik Sonuçları, Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu içinde, (s. 123-132).* İstanbul: Tarih Vakfı.

Neumann, C. K., (2011). *Tarihin Yararı ve Zararı Olarak Türk Kimliği: Bir Akademik Deneme.* Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde, (s. 98-106), İstanbul: Tarih Vakfı.

Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, c. 37, 166, 25-40.

Okur, Y., Genç İ., Özcan T., Yurtbay M., Sever, A. (2014). *Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf.* İstanbul: MEB.

Okur, Y., Aksoy, M., Kızıltan, H., Sever, A., Öztürk, M., Karaman, M. (2014). *Ortaöğretim Tarih 11. Sınıf.* Ankara: MEB.

Okur, Y., Aksoy, M., Kızıltan, H., Sever, A., Öztürk, M., Aydın, E. (2015). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi.* Ankara: MEB.

Oral E., Tama M. (2013). Yapılandırmacı Eğitim Anlayışının Lise Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları: Uzman Değerlendirmeleri. http://docplayer.biz.tr/273602-Yapilandirmaci-egitim-anlayisinin-lise-tarih-ders-kitaplarina-yansimalari-uzman-degerlendirmeleri.html.

Ortaylı, İ. (2011). Tarih Öğretimi İçin Yazılabilecek Kitaba İlişkin Sorunlar. Salih Özbaran (Ed.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu içinde, (s. 43-51), İstanbul:* Tarih Vakfı.

Özbaran, S. (1997). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Özbaran, S. (2011). *Neden ve Nasıl Tarih.* Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde. (s 25-33). İstanbul: Tarih Vakfı.

Pingel, F. (2004). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Safran, M. (2002). Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri, *Türkler c. 17* içinde, (s. 935-942). Ankara: Yeni Türkiye.

Sekin, S. (2008). Türkiye'de Ezberci Eğitim ve Nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 18, 211-221.
Stralding, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*. İstanbul: Tarih Vakfı. Tarih Vakfı Yayınları
Şimşek, A. (2003). *Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı.* http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086657/5000080611
Şimşek, A., Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü, *TYB Akademi*, 8, 9-31.
Tekeli, İ. (2000). *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı.
Tekeli, İ. (2011). Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne Olabilir? *Salih Özbaran (Ed.) Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde, (s. 34-42), İstanbul: Tarih Vakfı.
Tunçay, M. (2011). Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler. Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde, (s. 52-54), İstanbul: Tarih Vakfı.
Turan, V., Genç İ., Çelik, M., Genç, C., Türedi Ş. (2011). *Ortaöğretim Tarih 10***.** Sınıf, Ankara: MEB.
Yıldız, Ö. (2003). *Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri.* http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_15/11_yildiz.pdf,

Türkçe Ders Kitaplarında Tarihî Değerler

Edip TAŞDEMİR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, EdipTsdmr@gmail.com

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, vcoskun@mu.edu.tr

Özet

Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarındaki metinlerin çeşitli nitelikler taşıması gerekmektedir. Bu niteliklerden birinin de değerler olduğu düşünülmüş ve tarihî ögelerle ilgili olan değerler, disiplinler arası bir yaklaşımla tespit edilmeye çalışılmıştır. Çünkü çağdaş eğitim anlayışında, tek boyutlu bir düşünce biçimine bağlı kalmayıp farklı disiplinlerdeki bilgi, beceri ve düşünme sistemlerinin de göz önünde tutulması gerekmektedir. Çok boyutlu, derinliğine ve genişliğine bütüncül bir düşünme sistemi de disiplinler arası düzeyde bir yaklaşımla mümkün olmaktadır. Böyle bir anlayışla, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorgulayan, yorumlayan, analiz, sentez, değerlendirme yapabilen ve durumlar arası ilişki kurabilen kişilerin yetişmesi sağlanabilmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan tarihî ögelerle örülü metinler, kişilerin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatla ilgili değerlere önem vermelerini sağlamakta; kişinin millî duygu ve düşüncelerini güçlendirdiği varsayılmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan tarihî değerlerin analiz edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı onayıyla özel yayınevlerince basılıp 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: türkçe ders kitabı, tarihî değerler, türkçe ve tarih eğitimi, disiplinler arası eğitim.

Hıstorical Values In Turkish Textbooks

Abstract

Texts which are an indispensable part of education in textbooks have to carry various qualifications. One of this qualifications is values. Values which are about historical factors were worked to identify with interdisciplinary approach. Because in the contemporary educational approach, systems of knowledge, skill and thinking have to be consired in different diciplines without being connected to a one-dimensional way of thinking. A system of thinking which is multi-dimensional, depth and width of the integrated is possible with an approach interdisciplinary level. People who can think creative and critical, query, comment, make analysis and synthesis and establish relations between situations can grow up with such understanding. Texts which have historical factors in Turkish Textbooks help to people for understanding and esteeming their national and international historical values. They strengthen national feelings and thoughts and bring international historical consciousness, too. Document analysis method is used in this study which does for analyzing historical values in Turkish Textbooks. The study group of research forms 5th, 6th, 7th and 8th class Turkish Textbooks which were used in 2014-2015 Academic Year. They were printed by special publishers with Ministry of Education's approval.

Keywords: turkish textbooks, historical values, education of turkish and history, interdisciplinary education.

1. Giriş

1.1. Ders Kitapları

Ders kitapları, eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır ve öğrencilerin dil ve zihin gelişimlerini sağlamanın yanı sıra kişiliklerinin oluşmasında da önemli bir rol üstlenmektedir… Anadili öğretiminde ve değerlerin aktarımında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ön plana çıkmaktadır (Şen, 2008: 764).

Ülkemizin şartları düşünüldüğünde ders kitaplarının önemi bir kat daha artmaktadır. Zira Anadolu'nun köy ve kasabalarında hâlâ ders kitabı dışında kitap bulmak ya da çocukların kitap edinmelerini sağlamak çok güçtür. Kaldı ki büyük şehirlerimizde bile pek çok materyale ulaşma imkânı olmasına rağmen öğretmenlerimiz en çok ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Zaten gerek öğretim programları gerekse kimi yönetmelikler de bunu önermekte ve eğitim öğretim sürecinin ders kitaplarıyla beraber yürütülmesini istemektedir (Özbay, 2009: 171).

1.2. Türkçe Öğretim Programında Tarih Eğitimi

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) incelendiğinde, programın genel amaçları arasında *"Öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek"* ile *"Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır"* maddelerinin yer aldığını görürüz. Bu maddelerin, Türkçe eğitimi kapsamında doğrudan tarih eğitimine de gönderim yaptığını dile getirebilir ve bu vasıtayla disiplinler arası bir bağ kurabiliriz.

1.3. Değer Kavramı

Toplumu oluşturan bireylerin bir arada düzen ve huzur içinde yaşamasını sağlayan birtakım unsurlar vardır. Toplumu yapı taşını oluşturan bu unsurlar, değer olarak nitelendirilmektedir (Coşkun & Özkaya, 2013: 206).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te "değer" kavramının anlamları şu şekildedir: 1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet: *"İnsan bir şeyin değerini ondan yoksun kalınca anlıyor." (Halikarnas Balıkçısı).* 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha, valör: *"Bildiği bütün Fransızcayı toparlayarak vitrindeki kravatın değerini sordu." (N. Hikmet).* 3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet. 4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse: *"Bence ziyan olmuş, eski deyimiyle heder olmuş bir değerdir." (İ. O. Anar).* 5. fel. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 6. mat. Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı. 7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü: *"Edebiyat, sanat, fikir, ilim ve başlıca değerlerimize toptan bir bakış lütfeder misiniz, efendim!" (A. Kabaklı).*

Toplumlar yüzyıllar boyunca maddî ve manevî alanda çok değerli eserler üretmişlerdir. Bu eserler gelecek kuşaklara dil sayesinde aktarılır. Örneğin, Orhun Yazıtları, Dede Korkut Hikâyeleri, Yunus Emre'nin şiirleri, Mevlana'nın öğütleri dil sayesinde günümüze dek yaşamlarını sürdürmüşlerdir (Özkaya & Coşkun, 2016: 16). Başta tarihi değerler olmak üzere değer aktarımında ve kazanımında edebî kaynakların önemli bir yer tuttuğu yadsınamaz bir gerçektir. Ülke genelinde tüm öğrencilere bunu kazandırmanın en etkili yolu ders kitapları metinlerinden geçmektedir. Tarihî ögelerle örülü eserlerin ders kitapları metinlerinde yer alması durumunda öğrenciler bu değerleri daha yakından tanıma fırsatı bulacaktır.

Ders kitaplarında yer alacak ve tarihî değerler taşıyacak metinler, türünün önemli örneklerinden seçilip Türkçenin güzelliklerini yansıtırsa, estetik ve edebî özellik taşırsa, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyaları ile ilgi alanlarına hitap ederse akılda kalıcılığı arttıracaktır. Metindeki ögeler örtük veya açık bir şekilde öğrencilerin gönüllerine adeta nakış nakış işlenecektir. Bu şekilde tarihî ögelerle örülü metinler vasıtasıyla, öğrencilerin yaşamlarında millî ve uluslararası tarihin önemli değerleri yer

edinecektir. Bu da kişinin millî duygu ve düşüncelerini güçlendirirken aynı zamanda kişiye uluslararası tarih ögelerine karşı duyarlılık kazandıracaktır. Aksi takdirde Özkaya ve Coşkun'un (2015: 372) da dile getirdiği gibi, bireyin gönlüne nakşedilmeyen değerler, davranış hâline dönüşemeyecek ve zamanla kaybolacaktır. Değerlerin kaybolmasıyla da toplumun düzeni ve huzurunda bozulmalar baş gösterecektir.

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarında yer alan tarihî değerlerin analiz edilmesi amacıyla yapılmıştır.

2.Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek 2005: 187).

1.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı onayıyla özel yayınevlerince basılıp 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

1.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Veriler, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ili de dahil olmak üzere Türkiye genelinde kullanılan 5 (FCM Yay.), 6 (Gizem Yay.), 7 (Cem Veb Ofset) ve 8. (Yıldırım Yay.) sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 134 tane metinden toplanmıştır.

Türkçe, Tarih, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları göz önünde bulundurularak adı geçen Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler disiplinler arası bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler, 1. Tarihî değeri olan kişiler; 2. Edebî yapıtlar; 3. Devlet ve topluluklar; 4. Örgüt ve kurumlar; 5. Mekânlar; 6. Olaylar; 7. Dönemler ve 8. (Bunların dışında) diğer tarihî değerler olmak üzere sekiz ulamda değerlendirilmiştir.

3.Bulgular

Çizelge 3.1. Tarihî değeri olan kişiler ve sıklık düzeyi

Tarihî Değeri Olan Kişiler	f
1. Mustafa Kemal Atatürk	24
2. Nasrettin Hoca	5
3. Namık Kemal/Vatan Şairi	3
4. Keloğlan	3
5. Sokrates	2
6. Hz. Adem	2
7. Fatih	2
8. Kâzım Karabekir Paşa	2
9. Karacaoğlan	2
10. Kerem	2
11. Sabiha Gökçen	1
12. İsmet İnönü	1
13. Homeros	1

14. Heredot	1
15. Oğuz Kağan	1
16. Oğuz Kağan'ın veziri Uluğ Türk	1
17. Oğuz Kağan'ın büyük oğulları Gün, Ay, Yıldız; küçük oğulları Gök, Dağ, Deniz	1
18. Mimar Sinan	1
19. Cem Sultan	1
20. Hazreti Ayşe	1
21. Hazreti Muhammet	1
22. Ahmet Muhtar Paşa (Başkumandan, sadrazam)	1
23. Macellan	1
24. Simon Bolivar	1
25. Eva Peron	1
26. Platon	1
27. Yusuf Has Hâcip	1
28. Yavuz Sultan Selim	1
29. Edison	1
30. Kanuni Sultan Süleyman	1
31. İsa	1
32. Büyük İskender	1
33. Hz. Süleyman	1
34. Bitinya Kralı İkinci Prusis (Purusis)	1
35. Kartacalı Anibal	1
36. Orhan Gazi	1
37. Osman Gazi	1
38. Bursa Tekfuru Bursuk	1
39. Sultan Murat	1
40. Kösem Sultan	1
41. Topal Recep Paşa	1
42. Shakespeare (Şekspir)	1
43. Genç Osman	1
44. Moğol tarihçisi Reşidüddin	1
45. İl Han	1
46. Kayı Han	1
47. İl Han'ın yeğeni Dokuz Oğuz	1

48. Börteçine (Göktürk hakanı)	1
49. Tevfik Fikret	1
50. Ali Fuat Cebesoy	1
51. Yahya Kaptan	1
52. Hz. İbrahim	1
53. İsmail (İbrahim'in Tanrı'ya kurban edeceği)	1
54. Augustus	1
55. Hacı Bayram Veli	1
56. Fatih'in Sadrazamı Mahmut Paşa	1
57. Nuh	1
58. Mevlana	1
59. Ali Rıza Efendi	1
60. Zübeyde Hanım	1
61. Makbule Hanım	1
62. Yüzbaşı Mustafa Efendi (Mustafa Kemal'in matematik öğretmeni)	1
63. Alexander Graham Bell	1
64. Hazreti Ali	1

Çizelge 3.1. incelendiğinde, Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden, kişiler ana başlığı altında 64'ü farklı olmak üzere toplam 101 değerin tespit edildiği görülmektedir. Bunlardan, "Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk" 24 farklı metinde yer alarak en çok tespit edilen tarihî değer olmuştur. Atatürk'ü, Nasrettin Hoca (5), Namık Kemal (3), Keloğlan (3), Sokrates (2), Hz. Adem (2), Fatih Sultan Mehmet (2), Kâzım Karabekir Paşa (2), Karacaoğlan (2) ve Kerem (2) takip etmiştir. Geriye kalan 54 tarihî değere ise sadece 1'er kez rastlanılmıştır.

Çizelge 3.2. Tarihî değeri olan edebî yapıtlar ve sıklık düzeyi

Tarihî Değeri Olan Yapıtlar (Edebî Eserler)	f
1. Oğuz Kağan Destanı	2
2. Göktürk Yazıtları	1
3. Bizans Düştü (Fatih) (Tarihî oyun)	1
4. Genç Osman (Tarihî oyun)	1
5. Sinan (Tarihî oyun)	1
6. Ergenekon Destanı	1
7. Göktürk Destanı	1
8. Sadi Borak'ın "Atatürk ve Edebiyat" adlı yapıtı	1
9. Ali Fuat Cebesoy'un "Sınıf Arkadaşım Atatürk" adlı yapıtı	1
10. Gençliğe Hitabe	1

11. Nutuk	1
12. Hazreti Ali Cengi	1
13. Kerem ile Aslı	1
14. Âşık Garip	1

Çizelge 3.2. değerlendirildiğinde, edebî yapıtlar ana başlığı altında 14'ü farklı olmak üzere toplam 15 tane tarihî değer tespit edilmiştir. Bunlardan "Oğuz Kağan Destanı" 2 farklı metinde görülürken çizelgede geriye kalan 13 değer ise sadece 1'er kez görülmüştür.

Çizelge 3.3. Tarihî değeri olan devlet ve topluluklar ile sıklık düzeyi

Devlet ve Topluluklar	f
1. Osmanlı Devleti	7
2. Bizans	2
3. Göktürk Devleti	2
4. Amazonlar (İlk asker kadınlar)	1
5. Eski Yunan	1
6. Samanoğulları Devleti	1
7. Anadolu Selçukluları Devleti	1
8. Frigyalılar	1
9. Hititler	1
10. Romalılar	1
11. İtilaf Devletleri	1

Çizelge 3.3. incelendiğinde, devlet ve topluluklar ana başlığı altında 11'i farklı olmak üzere toplam 19 tane tarihî değer tespit edilmiştir. Bunlardan "Osmanlı Devleti" 7 farklı metinde yer alırken bunu 2'şer kez "Bizans" ve "Göktürk Devleti"nin yer alması izlemiştir. Geriye kalan tarihi değerler ise 1'er kez söz konusu kitapların metinlerinde yer almıştır.

Çizelge 3.4. Tarihî değeri olan mekânlar ve sıklık düzeyi

Tarihî Değeri Olan Mekânlar	f
1. Topkapı Sarayı/Topkapı Müzesi	2
2. Ayasofya	2
3. Manastır Askerî İdadisi	2
4. Son Türk Başkenti Ankara	2
5. Anıtkabir	2
6. Dolmabahçe Sarayı	1
7. Dört asırlık Selimiye	1
8. Cem Sultan'ın çinili türbesi	1

9. Sultan Ahmet Camisi	1
10. Apollon Tapınağı	1
11. Aziziye Tabyaları	1
12. Top Dağı Tabyaları	1
13. Estergon Kalesi	1
14. Simon Bolivar Anıtı	1
15. Eva Peron'un mezarı	1
16. Bursa Kalesi	1
17. Aya Elia (Aya Eliya) Manastırı	1
18. Rodin (Roden)'in "Düşünen Adam"ı	1
19. Göktürk Yazıtları	1
20. Ergenekon	1
21. Truva	1
22. Augustus Tapınağı	1
23. Şemsi Efendi Okulu	1
24. Selanik Mülkiye Rüştiyesi	1
25. İstanbul Harp Okulu	1
26. Harp Akademisi	1

Çizelge 3.4. incelendiğinde mekânlar ana başlığı altında anıtlar, kaleler, saraylar gibi yerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu ana başlık altında 26'sı farklı olmak üzere toplam 31 tane tarihî değer tespit edilmiştir. Bunlardan "Topkapı Sarayı", "Ayasofya", "Manastır Askerî İdadisi", "Son Türk Başkenti Ankara" ve "Anıtkabir" 2'şer kez görülürken çizelgede geriye kalan 21 değer sadece 1'er kez görülmüştür.

Çizelge 3.5. Tarihî değeri olan örgüt ve kurumlar ile sıklık düzeyi

Tarihî Değeri Olan Örgüt ve Kurumlar (Teşkilatlar)	f
Türkiye Büyük Millet Meclisi	5
Ahilik	2
Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu)	1
Kuvayımilliye	1

Çizelge 3.5. incelendiğinde, örgüt ve kurumlar ana başlığı altında 4'ü farklı olmak üzere toplam 9 tane tarihî değer tespit edilmiştir. Bunlardan "Türkiye Büyük Millet Meclisi"nin sıklık düzeyi 5, "Ahilik" teşkilatının sıklık düzeyi 2 iken "Türk Tarih Kurumu" ile "Kuvayımilliye"de 1'dir.

Çizelge 3.6. Tarihî değeri olan olaylar ve sıklık düzeyi

Tarihî Olaylar (Hadiseler)	
1. Kurtuluş Savaşı	10

2. Cumhuriyetin ilân edilmesi/kurulması	8
3. Birinci Dünya Savaşı	6
4. Erzurum Kongresi	5
5. Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkışı	4
6. Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılması/23 Nisan'da Büyük Millet Meclisinin kurulması	4
7. Sakarya Savaşı	4
8. Mondros Ateşkes Anlaşması	3
9. Çanakkale Savaşları	3
10. Saltanatın kaldırılması	3
11. Sivas Kongresi	2
12. Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Devleti'nin ilk cumhurbaşkanı seçilmesi	2
13. Hatay'ın anavatana katılması	2
14. Alfabenin değiştirilmesi/yeni Türk harflerinin kabulü	2
15. Balkan Savaşları	2
16. İkinci Dünya Savaşı	2
17. Eskişehir-Kütahya Savaşları	2
18. Mustafa Kemal'in başkomutanlık görevine getirilmesi	2
19. Yunanlıların Ankara'ya doğru ilerlemesi	2
20. Mustafa Kemal'in Ankara'ya gelişi	1
21. Mustafa Kemal'in Meclis Başkanı olarak seçilmesi	1
22. 29 Ekim'in ulusal bayram olması	1
23. "İkeya Kuyruklu Yıldız 1963-a", "Kuyruklu Yıldız 1964-f" ve "İkeya-seki" kuyruklu yıldızlarının bulunması	1
24. Kadınlara seçme seçilme hakları verilmesi	1
25. 27 Nisan 1930 tarihinde toplanan Türk Ocakları Kurultayı	1
26. Halyaz Savaşı	1
27. Deveboynu Savaşı	1
28. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı	1
29. Erzurum savunması	1
30. Mendoza'nın Buenos Aires'i kurması	1
31. 1960'lı yıllarda insanlı uzay uçuşlarının başlaması	1
32. Ay'a insanlı uçuş yapılması	1
33. Rus kozmonot Valeri Polyakov'un uzayda 428 gün kalması (uzayda kalma rekoru)	1
34. Edirne'nin fethi	1

35. Bursa'nın fethi	1
36. Kılık kıyafet inkılabı	1
37. Yahya Kaptan'ın Gebze'de şehit düşüşü.	1
38. Truva'nın düşüşü	1
39. Roma Barışı'nın prensipleri	1
40. Balkan Antantı	1
41. Sâdâbat Paktı	1
42. Afyon -Dumlupınar Savaşları	1
43. Fransız Devrimi	1
44. Osmanlı Devleti'nin dağılma süreci girmesi	1
45. Trablusgarp Savaşı	1
46. Lozan Antlaşması	1
47. Türk Medeni Kanununun kabulü	1
48. Mustafa Kemal'e Atatürk soyadının verilmesi	1
49. Atatürk'ün hayata gözlerini yumması	1

Çizelge 3.6. incelendiğinde olaylar ana başlığı altında savaşlar, antlaşmalar, kongre gibi toplantılar, kurtuluş mücadeleleri vb. gibi durumların yer aldığı görülmektedir. Bu ana başlık altında 49'u farklı olmak üzere toplam 98 tane tarihî değer tespit edilmiştir. Bunlardan özgürlük savaşımız olan "Kurtuluş Savaşı" 10 kez yer alırken 8 kez "cumhuriyetin kurulması", 6 kez "Birinci Dünya Savaşı", 5 kez "Erzurum Kongresi", 4'er kez "Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkışı", "TBMM'nin açılması", "Sakarya Savaşı"; 3'er kez "Mondros Ateşkes Anlaşması", "Çanakkale Savaşları", "saltanatın kaldırılması"; 2'şer kez de "Sivas Kongresi", "Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Devleti'nin ilk cumhurbaşkanı seçilmesi", "Hatay'ın anavatana katılması", "yeni Türk harflerinin kabul edilmesi", "Balkan Savaşları", "İkinci Dünya Savaşı", "Eskişehir-Kütahya Savaşları", "Mustafa Kemal'in başkomutanlık görevine getirilmesi" ve "Yunanlıların Ankara'ya doğru ilerlemesi" yer almıştır. Çizelgede olaylar ana başlığı altında geriye kalan tarihi değerler ise ilgili metinlerde sadece 1'er kez yer almıştır.

Çizelge 3.7. Tarihî dönemler ve sıklık düzeyi

Tarihî Dönemler (Zaman dilimi)	f
1. Birinci Dünya Savaşı sonu	3
2. İkinci Meclis Dönemi	2
3. Cumhuriyetin 15. yıl dönümü	1
4. İlk Çağ	1
5. Cumhuriyet Dönemi	1
6. Eski Çağ	1
7. Orta Çağ	1
8. Yakın Çağ Tarihi	1

9. Türk ve Türkiye Tarihi,	1
10. İslam ve Türk-İslam devri	1
11. Cumhuriyetin 50. yılı	1
12. Kanuni Sultan Süleyman devri	1
13. Milâd-ı İsa	1
14. Anadolu Selçukluları Devri	1
15. Osmanlıların son yılları	1
16. Eski Taş Çağının son dönemleri	1
17. Hitit medeniyeti	1
18. Osmanlı dönemi	1
19. Paleolitik	1
20. Klasik Çağ	1
21. 19. yüzyıl sonları	1

Çizelge 3.7. incelendiğinde, tarihî dönemler ana başlığı altında 21'i farklı olmak üzere toplam 24 tane tarihî değer tespit edilmiştir. Bunlardan "Birinci Dünya Savaşı sonu"nu belirten zaman dilimi 3 farklı metinde bulunurken "İkinci Meclis Dönemi"ni belirten zaman dilimi de 2 farklı metinde bulunmaktadır. Çizelgede geriye kalan 19 tarihî değer ise sadece 1'er kez görülmüştür.

Çizelge 3.8. diğer tarihî değerler ve sıklık düzeyi

Diğer Tarihî Değerler	f
1. Amasya Genelgesi	3
2. Atatürk inkılapları	3
3. Cumhuriyet Bayramı	1
4. İngiliz veya Amerikan himayesi/Manda	1
5. Atatürk'ün ilkeleri	1
6. Kırkpınar güreşlerinin tarihi	1
7. Bursa adının tarihi	1
8. Osman Gazi'nin vasiyeti	1

Çizelge 3.8. incelendiğinde diğer tarihî değerler ana başlığı altında ilk 7 ulama konulamayan tarihi değerlerin olduğu görülmektedir. Burada 8'i farklı olmak üzere toplam 12 tarihi değer bulunmaktadır. Bunlar "Amasya Genelgesi" ile "Atatürk inkılapları" 3'er kez ilgili metinlerde bulunurken geriye kalan 6 tane tarihî değer 1'er kez bulunmaktadır.

2. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

40'ı 5. sınıf, 31'i 6. sınıf, 32'si 7. sınıf ve 31'i de 8. sınıfta olmak üzere toplam 134 tane metin incelenmiş ve 197 farklı tarihî değere ulaşılmıştır. Toplamda ise bu tarihi değerlerin sayısı 309'dur.

En çok rastlanan tarihî değer, sıklık sayısı 24 ile "Mustafa Kemal Atatürk"tür. Millî Mücadelenin lideri, Türk inkılabının hazırlayıcısı Ulu Önderimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ü, "Kurtuluş Savaşı (10)", "Cumhuriyetin kurulması (8)", "Osmanlı Devleti (7)", "Birinci Dünya Savaşı (6)" takip etmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan tarihî ögelerle örülü metinler, millî ve uluslararası tarihî değerleri tanımayı ve bu değerlere önem vermeyi sağlamakta; millî duygu ve düşünceleri güçlendirip millî bilinç uyandırırken aynı zamanda dünya çapındaki gelişmelere duyarlık kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alacak metinlerde tarihî değerlerin de olması göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe ders kitapları incelendiğinde tarihî değerlerin genellikle en çok Atatürk temasında yer aldığı görülmektedir. Atatürk temasının bu açısından zengin olması oldukça sevindiricidir. Ancak bu zenginlik diğer temalara da taşınmalıdır.

Bu çalışma ilköğretim II. kademe (5, 6, 7 ve 8 sınıf) Türkçe ders kitapları kapsamında yapılmıştır. İlköğretim I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) Türkçe ders kitapları ile ortaöğretim (9, 10,1 1 ve 12. sınıf) Türk dili ve edebiyatı ders kitapları için de yapılabilir.

Disiplinler arası bir yaklaşımla yapılan buna benzer çalışmalar başka alanlar için de yapılabilir. (Türkçe ders kitaplarında coğrafik ögeler, bibliyoterapik ögeler vb. gibi).

Kaynakça

Coşkun, M. V. & Özkaya, P. G. (2013). Gülen Ada Kitabında Yer Alan Öykülerin Değerler Bakımından İncelenmesi. M. V. Coşkun vd. (Ed.) *Ulusal Halikarnas Balıkçısı Sempozyumu, 31 Ekim-2 Kasım 2013, Bildiri Kitabı* içinde (s. 206-213). Bodrum.

Kaplan, Ş., & Yıldırım Şen, G. (2014a). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı.* Ankara: Gizem Yayıncılık.

Kaplan, Ş., & Yıldırım Şen, G. (2014b). *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı.* Ankara: Yıldırım Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Müftüoğlu, A., & Bektaş, S. (2014). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5. Sınıf.* İstanbul: FCM Yayıncılık.

Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I* (3. b.). Ankara: Öncü Kitap.

Özkaya, P. G. & Coşkun, M. V. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilerarası İlişkileri Etkileyen Değer Eksiklikleriyle İlgili Görüşleri. M. V. Coşkun vd. (Ed.) *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* (372-378). Ankara: Pegem Akademi.

Özkaya, P. G. & Coşkun, M. V. (2016). Investigation of Pre-Service Turkish Language Teachers' Levels of Perception of Values Presented in Resource Works of Turkish. *The International Journal of Research in Teacher Education,* 7(1), 15-27. ISSN: 1308-951X.

Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2014). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı.* Ankara: Cem Veb Ofset.

Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 763-779.

Türk Dil Kurumu. (2016, Ekim 30). *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5817a4a1eac2d0.03819022 adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi

Dr. Kamuran ÖZDEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı, kamur_77@hotmail.com

Özet

Bu çalışma "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi" ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğüne ve Yozgat ili Akdağmadeni ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Ancak bu sayı fazla olduğundan örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması için gerekli olan dokümanlar, Ortaöğretim 10. sınıf Tarih Dersi müfredatında yer alan "Lale Devri" konusundan seçilmiştir. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplu deneme deseni uygulanmıştır. Deney grubunda ilgili konular tarihsel dokümanlar kullanılarak öğrenci merkezli yaklaşımla, kontrol grubunda ders kitabı merkezli olarak deney grubunda gösterilen materyallerin düz anlatımı yapılarak geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama süreci sonunda ise deney ve kontrol grubuna işlenen konuyla ilgili araştırmacı ve konunun uzmanlarınca geliştirilen başarı testi ve tutum anketi uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen nicel bulgular, SPSS 21.0 veri analiz programıyla değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Sonuçta; akademik başarılar bakımından görsel materyal kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntem kullanılarak ders kitabıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tarih derslerinde görsel materyal kullanımının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı saptanmıştır. Araştırmada, görsel materyal kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının ve derse karşı olan tutum ve ilgilerinin artmasına değinilmiştir. Çalışma önerilerle tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Öğretimi, Akademik Başarı, Tutum Ölçeği, Görsel Materyaller.

The Effects Of Visual Materials Used In History Education On The Academic Success And Attitudes

Abstract

This work was conducted order to determinate the effects of visual materials used in secondary education in history lesson on student achievement and attitude. The study population is connected with Ministry of Education Ankara, Secondary institutions affiliated to the Provincial Directorate of National education in Yozgat/Akdağmadeni. As the number is brimmed over sampling survey is applied. Selected for the implementation phase of the study sample documents, the Ministry of Education in Secondary Education 10th grade (high school 2) History Lesson curriculum "Tulip Revolution "were carried out within the scope of the subject. In this study which quantitative research methodically experimental and control group tests design has been applied. While in the experimental group related subjects processing a student-centered approach using historical documents, in the control group subjects, materials shown as textbook centered in the experimental group has been processed with traditional methods by making flat expression. During application lesson has been committed to experimental group by using the documents consist of visual materials. At the end of the application process, achievement test and history test attitude questionnaire on the issue which committed to experimental and control groups has been applied. At the end of the application quantitative findings have been interpreted and evaluated with data analysis program SPSS 21.0. As a

result of quantitative findings; between students of the experimental group using visual material in terms of academic achievement and control group who using the traditional method of teaching with textbooks have been found in favor of experimental group a statistically significant difference. In history lessons, the use of visual material academic achievement of the students in the experimental group was observed to have increased more than the control group. In this study, depending on the use of visual material in secondary education history lessons, increasing student's academic achievements and their attitudes and interests towards the lessons has been referred. The work was completed with some recommendations.

Keywords: History, history teaching, academic achievement, attitude scale, visual materials.

Giriş

Türk Eğitim Sisteminin tüm basamaklarında okutulan Tarih dersi, öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek; belli bir bilgi birikimi ve yeni araştırma metotları kazandırmak suretiyle öğrencilere dünyayı daha iyi tanıma ve toplumda sorumlu bir rol oynama imkânı sağlamak; öğrencilere kültür ortamlarının ve medeniyetlerin farklılığı bilincini kazandırmak suretiyle, onların öğrenilen fikirleri sorgulama, görecelik kavramını kavrama, eleştiri becerisini kazanma ve farklı kültürler bünyesinde evrenseli yakalama becerilerini geliştirmek gibi amaçlarla okutulmaktadır. Bu amaçların olabilmesi içinde pek çok değişken vardır. Bu değişkenler; fiziki şartlar, ders programları, ders kitapları, öğretmenin yeterliliği ya da niteliği, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenci sayısı, kullanılan ders araç ve gereçleri, öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerdir. Dersin işlenişinde kullanılan görsel materyaller de bu değişkenlerden biridir.

Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç-gereç ve kaynaklar öğretim materyalleri kapsamına girer (Paykoç, 1991, s. 93). Öğrenme ve hatırlama üzerine yapılan araştırmalar, görülen bir resmin, haritanın, filmin, ya da okunan bir kitabın % 15'inin hatırlanabileceğini savunmaktadır. Göze ve kulağa hitap eden araçlar kullanılarak ders anlatılırsa bu oran %20'ye ulaşır. Öğrenci harita, duvar resmi, poster, grafik ve elektronik araçları kendisi kullanarak bir konuyu anlatırsa öğrenme ve hatırlama %80 düzeyine çıkmaktadır (Köstüklü, 1999, s. 105). Genel anlamda, öğretim sürecinde kullanılan materyaller; soyut şeyleri somutlaştırır, ilgileri uyandırır, zamandan tasarruf sağlar, güvenli gözlem yapma imkânı sunar, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur, tekrar kullanılır, içeriği basitleştirerek anlaşılmalarını kolaylaştırır, öğrenilen bilgilerin hatırlanma düzeyini arttırır (Yalın, 1999, s. 70-72). Tarihin doğasından kaynaklı olarak, sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında baş faktör olarak değerlendirilebilir. Tarih derslerinin tüm öğretim kademelerinde, öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor anlaşılan bir ders şeklinde algılanmasının ya da ezber dersi olarak anlaşılmasının nedeni de budur. Bugün, okulların her kademesinde yer alan Tarih derslerinden azami bir şekilde faydalanmak, birden çok öğretim stratejisi, teknik ve materyal kullanarak sağlanabilir (Şimşek, 2003, s. 142-143). Tarih öğretiminde kullanılabilecek öğretim malzemeleri şu şekilde sınıflandırılabilir: Okuma malzemeleri, görsel-işitsel araçlar, nesneler ve modeller, çevresel kaynaklar, geziler, tarih sergileri ve sözlü tarih (Paykoç, 1991, s. 102). Görsel materyallerin tarih araştırmalarında ve Tarih öğretiminde önemli bir yeri vardır. Öğretimi ilginç ve etkili bir biçime dönüştüren görsel materyaller şu şekilde sıralanabilir: Resimler ve fotoğraflar, minyatürler, gravürler, karikatürler, haritalar, grafikler ve zaman şeritleri.

Tarih öğretiminde kullanılan materyaller arasında resim ve fotoğrafların önemli bir yeri vardır. Çünkü tarihte işlenilen döneme ait resim ve fotoğraflar o dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilir (Köstüklü, 1999, s. 114). Resimler her zaman tarihsel gerçeği yansıtmayabilir. Ancak, öğrencinin görsel belleğini geliştirmesi ve tarihsel olayları hayal etmesi bakımından önemlidir (Şimşek, 2003, s. 145). Tarih öğretiminde kullanılan fotoğraflar ise daha çok

yakın dönemle uğraşan tarihçilerin tercih ettiği bir belgedir. Fotoğraflar çekildiği dönemin tarihini de içinde taşıyarak, tarihi öğrenmeye ve zihinde canlandırmaya yardımcı olurlar (Stradling, 2003, s. 95).

Resimsel kanıt olarak nitelenebilecek tarihsel olay kişi ya da tasvirlerinin Türk tarihi ve kültüründe en önemli örnekleri minyatürler ve gravürlerdir. Minyatür; çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtmayan, küçük, renkli, resim sanatıdır (Türk Dil Kurumu, 1998, s. 1568). Türk devlet geleneği içinde birebir tasvir yapmanın yasak olmasından dolayı, resimden üçüncü boyut olan derinlik çıkarılarak, minyatür adı verilen tarz geliştirilmiştir (Şimşek, 2003, s. 147). Minyatürler kendi aralarında siyasi hayatla ilgili, sosyal hayatla ilgili, kültürel hayatla ilgili, iktisadi ve askeri hayatla ilgili olarak sınıflandırılabilir (Uluçay, 1958, s. 28). Gravürler ise Osmanlının özellikle son dönemlerinde, Avrupalı seyyahların çabalarıyla oluşmuş taş, bakır, tahta veya çelik üzerine çizim suretiyle oluşmuştur (Şimşek, 2003, s. 148).

Sosyal ve siyasal karikatürler ise 18. yüzyılın başlarında okuma yazma bilmeyen halka olaylar ve kamusal ilişkilerle ilgili mesajlar vermek amacıyla basılı kaynaklarda yer almaya başlamıştır. Gülünçleştirme, abartma, sembol, mizah ve ironi unsurları kullanılarak yapılan karikatürler, öğrenciye belli bir dönemde insanların ne düşündüğüne ilişkin sezgiler sunması ve çoğu kez bir konuyu metin kadar etkili bir özet halinde sunması dolayısıyla Avrupa ders kitaplarında yerini almaya başlamıştır. Yorumlamayı gerektirdiği için, öğrenciye söz konusu olay, konu ya da kişilerle ilgili daha önceki bilgilerden yararlanma fırsatı verirler (Stradling, 2003, s. 99-100).

Yöntem

Bu araştırma, ortaöğretim Tarih derslerinde görsel materyal kullanımının öğrencinin başarısına ve tutumuna etkisini belirlemek amacıyla, deneysel araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek için son-test kontrol gruplu model uygulanmıştır (Karasar, 2003, s. 98). Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Gruplara, yalnızca son-test uygulanarak deney sonu ölçme yapılır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Test Kontrol Gruplu Model

G1	R	X	O1.2
G2	R		O2.2

Kontrol gruplu desende kullanılan sembollerin açılımları şu şekildedir: G1: deney grubu, G2: kontrol grubu, O1.2: deney grubunun başarı test ölçümlerini, O2.2: kontrol grubunun başarı testi ölçümlerini, X: deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni), O: ölçmeyi, R: deneklerin gruplara yansız olarak atandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece de deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri önlenebilir. Bu modelde, "X" in etkisi O1.2 ve O2.2 ölçmelerinin karşılaştırılmasıyla saptanır (Karasar, 2003, s. 98). Test kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu modelde daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır (Büyüköztürk, E. Kılıç, Akgün, Karadeniz, F. Demirel, 2008, s. 146).

Bu çalışmada, her okuldan iki sınıf alınarak araştırma yapılmış, ders öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında başarı seviyesi ve not ortalamaları birbirine yakın homojen sınıflar araştırmaya alındığı için uygulama sınıflarının başarı seviyeleri araştırmaya başlamadan eşit kabul edilmiş ve uygulama öncesi ön-test uygulanmamıştır. Ayrıca bu çalışma da karşılaştırılacak gruplar merkez ve taşra örneği olarak ele alındığı için de uygulama öncesi ön-test uygulama işlemine gidilmemiştir. Araştırmanın deneysel modeli olarak deney grubuna görsel materyallerle sunum yapılmış ardından Tarih Dersi Akademik Başarı Testi ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, ders geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiş, akabinde Tarih Dersi Akademik Başarı Testi ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel modelde, bağımlı değişkenler Tarih Dersi Akademik Başarı Testi ile Tarih Dersi Tutum Ölçeğidir. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen deneysel işlem ise, derslerin sunumunda kullanılan görsel materyaldir.

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2011-2012 Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara il merkezindeki ve Yozgat ili Akdağmadeni İlçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sayı fazla olduğu için içinden daha küçük bir gurup alınarak örnekleme yoluna gidilmiştir. Tesadüfi yöntemle belirlenen okullar ve bu okullardaki 10. sınıflar bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Ankara Çankaya ilçesi Cumhuriyet Anadolu Öğretmen Lisesi, Karakusunlar İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Sincan İlçesi Ersin Bacaksız Anadolu Lisesi, Özcan Sabancı Anadolu Kız Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi, Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf öğrencileri ile ve Yozgat Akdağmadeni ilçesi Anadolu Öğretmen Lisesi, Şöhrettin Duygu Anadolu Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Akdağmadeni Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi'nde eğitim ve öğretim gören 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacının verileri daha sağlıklı ve kolay yapması, ayrıca okul idaresinden gerekli izinin alınmasında kolaylık sağlaması ve araştırmacının görev yeri olması bakımından Akdağmadeni ilçesi taşra örneği olarak seçilmiştir. Yukarıda bahsi geçen her iki şehirdeki Anadolu öğretmen liseleri 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren fen liselerine dönüştürülmüştür. Bundan dolayı incelemeye esas olan isimleri yerine dönüşüm sonrasında aldıkları isimleri kullanılmıştır. Cumhuriyet Anadolu Öğretmen Lisesi Cumhuriyet Fen Lisesi adını; Akdağmadeni Anadolu Öğretmen Lisesi Kazım Karabekir Fen Lisesi adını almıştır. Çalışma grubu Ankara ili için 204 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda 103, kontrol grubunda 101 öğrenci yer almıştır. Yozgat ili için ise 188 öğrenciden; deney grubunda 97, kontrol grubunda 91 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grupları grupların denkliğini sağlamak üzere yansız atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hangi grupta olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, dersin işlenişi her iki sınıfta da araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Ankara İli Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	Grup					
	Deney		**Kontrol**		**Toplam**	
	N	%	**N**	%	**N**	%
Fen Lisesi	12	11.6	22	21.8	34	16.7
Anadolu Lisesi	22	21.4	22	21.8	44	21.6
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	16	15.5	12	11.9	28	13.7
İmam Hatip Lisesi	24	23.3	26	25.7	50	24.5

Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	29	28.2	19	18.8	48	23.5
Toplam	103	100.0	101	100.0	204	100.0

Tablo 2'ye göre; Ankara ili deney grubundaki öğrencilerin 12'si (% 11.6) Fen Lisesi'nde, 22'si (% 21.4) Anadolu Lisesi'nde, 16'sı Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nde (% 15.5), 24'ü (% 23.3) İmam ve Hatip Lisesi'nde, 29'u (% 28.2) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde; kontrol grubundaki öğrencilerin 22'si (% 21.8) Fen Lisesi'nde, 22'si (% 21.8) Anadolu Lisesi'nde, 12'si (% 11.9) Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nde, 26'sı (% 25.7) İmam ve Hatip Lisesi'nde, 19'u (% 18.8) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

Tablo 3. Akdağmadeni İlçesi Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	Grup					
	Deney		**Kontrol**		**Toplam**	
	N	%	**N**	%	**N**	%
Fen Lisesi	28	28.9	27	29.7	55	29.2
Anadolu Lisesi	16	16.5	14	15.4	30	16
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	22	22.7	20	22	42	22.3
İmam Hatip Lisesi	17	17.5	16	17.5	33	17.6
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	14	14.4	14	15.4	28	14.9
Toplam	97	100.0	91	100.0	188	100.0

Tablo 3'e göre ise; Akdağmadeni ilçesi deney grubundaki öğrencilerin 28'i (% 28.9) Fen Lisesi'nde, 16'sı (% 16.5) Anadolu Lisesi'nde, 22'si (%22.7) Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nde, 17'si (% 17.5) İmam ve Hatip Lisesi'nde, 14'ü (% 14.4) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde; kontrol grubundaki öğrencilerin 27'si (% 29.7) Fen Lisesi'nde, 14'ü (% 15.4) Anadolu Lisesi'nde, 20'si (% 22) Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nde, 16'sı (% 17.5) İmam ve Hatip Lisesi'nde, 14'u (% 15.4) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir. İncelenen tüm ortaöğretim kurumu 10. sınıf öğrencileri kendi içlerinde bilişsel açıdan eşit olarak var sayılmıştır. Akademik başarı testi ve tutum ölçeklerinin kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir. Çalışma süresince uygulanan ölçekler öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır. Araştırmada öğrenci başarı ve tutumunu ölçmeye dönük örneklerin araştırmanın amacını ortaya koyacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden aynı derecede etkilendikleri düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.

Bu araştırma ortaöğretim Tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci başarı ve tutumuna etkisini saptama ile sınırlıdır. Aynı zamanda araştırmada ortaöğretim Tarih derslerinde görsel materyal kullanımının merkez ve taşra öğrencilerinin başarısına ve tutumuna etkisini belirlemeye de çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görsel materyallerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada ölçüt alınan "başarı testi" ve "tutum ölçeği" nin soruları sadece ilgili konulara yönelik olarak belirlenmiştir. Uygulama çalışmasına başlamadan önce literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Deneysel işlemin uygulamasına başlanmadan önce araştırmada kullanılacak Tarih Dersi Akademik Başarı Testi, Tarih Dersi Tutum Ölçeği ve uygulama sürecinin içeriği, deney grubunda kullanılacak görsel materyaller uzman görüşlerine de başvurularak araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir. Araştırmada uygulama yapılacak okulların devlet okulu olmasından dolayı deneysel çalışmanın başında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Öğretim materyali tasarlama sürecinin ilk aşamasında müfredata uygun öğretim materyalinin hazırlanabilmesi için içerikteki konularla ilişkili metin, fotoğraf, resim, minyatür, gravür, karikatür ve belgelerden oluşan bir arşiv oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim 10. sınıf (Lise 2) Tarih Dersi Müfredatında yer alan "XVIII. Yüzyılda Değişim Ve Diplomasi" Ünitesinin "III. Ahmet Dönemi" başlıklı bölümün "Lale Devri" konularının anlatıldığı metinler İ. Genç, V. Cazgır, Ş. Türedi, M. Çelik, C. Genç tarafından yazılmış Ortaöğretim 10. sınıf Tarih ders kitabından, Erhan Afyoncuoğlu tarafından hazırlanan "Osmanlı İmparatorluğu'nda Askeri İsyanlar ve Darbeler" ve Ahmet Refik Altınay'ın yazdığı "Lale Devri" adlı kitaplardan, Erbay tarafından yazılan "Ressam Vanmour'un tablolarında Hollandalı elçi Cornelis Calcoen" adlı makaleden, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi "Lale Devri" maddesinden, tr.wikipedia.org, www.estanbul.com, www.os-ar.com/levni adlı internet hesaplarından alınmış, çeşitli düzenlemelerden sonra öğretim materyaline dâhil edilmiştir. İçerikle ilgili basılı görsel materyaller (fotoğraf, resim, karikatür, minyatür, gravür, harita, belge, gazete, basılı kitap) konu ile ilgili kaynaklar incelenerek, çoğunlukla tarama yöntemiyle dijital ortama aktarılmıştır. Daha sonraki aşamada konu içeriklerine göre tasnif edilen yazılı ve görsel materyallerin bir arada uyumlu bir şekilde kullanılması işlemi Microsoft Power Point programında gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görsel materyallere uygun olarak uygulama sonrasında kullanmak üzere bir Tarih Dersi Akademik Başarı Testi ve Tarih dersine yönelik Tutum Ölçeği hazırlanmıştır. Başarı Testi ve Tutum Ölçeği soruları için Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan öğretim üyelerinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Tarih dersi akademik başarı testi geliştirilirken dersin sunumunda kullanılacak görsel materyalleri ölçmek için araştırmacı tarafından 35 soruluk bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test üç farklı Tarih öğretmenine gösterilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerin denenmesi, ders anlatım süresinin ve test için verilecek sürenin belirlenmesi amacıyla hazırlanan test, Akdağmadeni Şöhrettin Duygu Anadolu Lisesi'nde 44 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca testte anlaşılması zor gelen maddelerle ilgili olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Böylece madde güçlüğüne ve madde kolaylığına bakılarak, zaman faktörü de göz önüne alınarak soru sayısı 25'e indirilmiştir. Yine tarih dersi akademik başarı testiyle beraber uygulanmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğinde ise alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçekte 20 ifadenin olmasına karar verilmiştir.

Araştırma için her okuldan bir deney bir de kontrol sınıfı olmak üzere iki sınıf alınmıştır. Dersin öğretmeninden alınan bilgilere göre başarı seviyesi ve ders ortalamaları birbirine yakın sınıflar araştırmaya alınmıştır. Uygulama sınıflarının başarı seviyeleri araştırmaya başlamadan eşit kabul edildiği için uygulama öncesi ön-test uygulanmamıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna hiçbir belge verilmemiştir. Araştırmanın deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan görsel materyaller kullanılarak bir sunum gerçekleşmiştir. Dersin hemen sonunda başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise deney grubunda kullanılan görsel materyaller hiçbir şekilde gösterilmeden geleneksel öğretim yöntemiyle aynen işlenmiştir. Uygulama sonunda ise konu ve görsellerle ilgili olarak hazırlanmış Tarih Dersi Akademik Başarı testi ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği bu gruba da uygulanmıştır. Deney ve Kontrol grubunun "Başarı Testi" ve

"Tutum Ölçeği" ne verdikleri cevaplar incelenmiş, SPSS kullanılarak istatistiksel analizleri yapıldıktan sonra betimsel analiz yapılmıştır. Merkez ve taşradaki aynı lise türlerinde öğrencilerin cinsiyet dağılımı aynı olmadığı için çıkan sonuçlar cinsiyete göre yorumlanmamıştır. Yapılan istatistiksel analizler yorumlanmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır. Uygulama sonrasında Tarih dersinin işlenişinde görsel materyal kullanılan deney grubuyla, derslerde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında ne derece farklılık olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca merkez olarak Ankara, merkez dışı olarak da Akdağmadeni'ndeki aynı lise türündeki öğrencilerin görsel materyal kullanarak ders işlenen öğrencilerle geleneksel yöntemle ders işlenen öğrencilerin başarı ve tutumları da ölçülmeye çalışılmıştır.

Bulgular Ve Yorumlar

Tarih Dersi Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

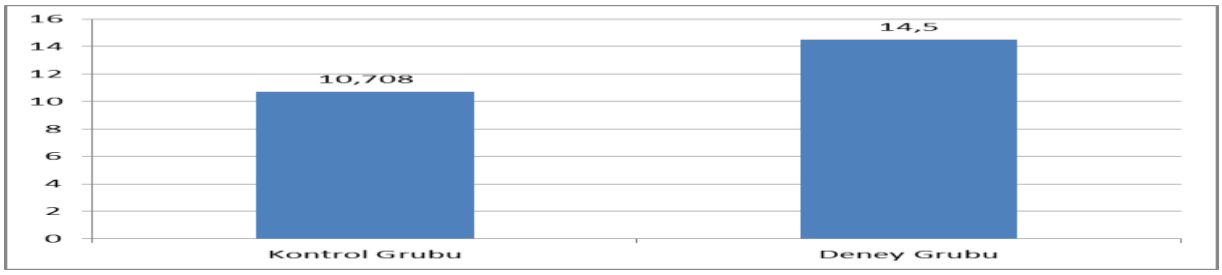
Araştırmada kullanılan 25 maddelik akademik başarı testi için güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Akademik başarı testine ait KR21 değeri 0,820 olarak, KR20 değeri 0,837 olarak çok yüksek bulunmuştur. Akademik başarı testinin değerlendirilmesinde doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0 puan verilerek hesaplanan toplam akademik başarı puanı 0-25 arasında değişmektedir. Yüksek puan akademik başarının yüksek olduğunu göstermektedir. "Tarih Dersi Akademik Başarı Testi" gerekli madde analizleri için ortaöğretim 10. sınıfta öğrenim görmekte olan 392 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin verdikleri cevapların kullanılabilirlik durumlarına göre bu sayı 198 olarak belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara (Merkez) ile Yozgat ili Akdağmadeni ilçesi (Taşra) ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile görsel materyallerin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Akademik Başarı Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Başarı	Kontrol Grubu	96	10,708	5,838	0,596	-5,227	196	0,000
	Deney Grubu	102	14,500	4,295	0,425			

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-5,227; p=0,000<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani deney grubunun akademik başarı ölçeğinden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Şekil 1'de akademik başarı puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bir grafikle açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Akademik başarı puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirten grafik

Şekil 1'de ki akademik başarı puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirten grafikten de anlaşılacağı üzere deney grubunda öğrencinin akademik başarı seviyesi kontrol gruplarına göre daha yüksektir. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Merkez ve taşra ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Akademik Başarı Puanlarının Taşra ve Merkez Deney Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Başarı	Deney Taşra	51	14,196	4,262	0,597	-0,713	100	0,478
	Deney Merkez	51	14,804	4,350	0,609			

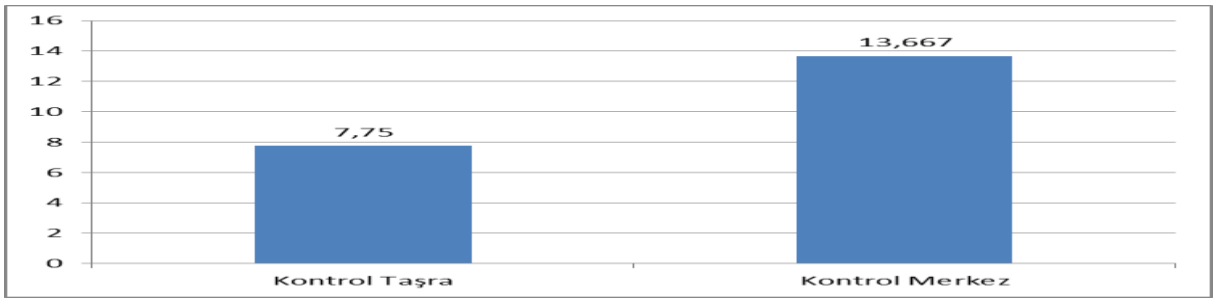
Tablo 9'a göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-0,713; p=0,478>0,05). Görsel materyaller kullanılarak eğitim yapılan deney grubunda öğrencinin akademik başarı seviyesi taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Merkez ve taşra ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akademik Başarı Puanlarının Taşra ve Merkez Kontrol Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Başarı	Kontrol Taşra	48	7,750	3,812	0,550	-5,739	94	0,000
	Kontrol Merkez	48	13,667	6,040	0,872			

Tablo 10'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-5,739; p=0,000<0,05). Bu farklılık kontrol merkezin lehine gerçekleşmiştir. Kontrol

merkezin akademik başarı ölçeğinden aldıkları puan kontrol taşraya göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Akademik başarı puanlarının kontrol grubundaki dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



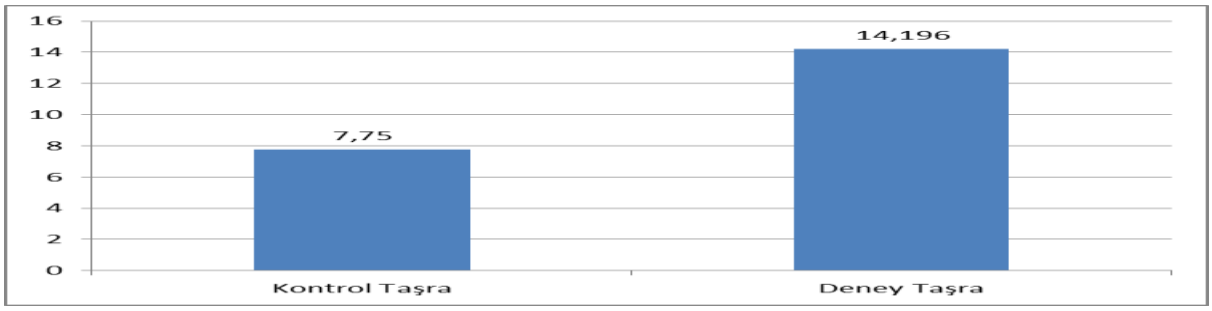
Şekil 2. Akademik başarı puanlarının kontrol grubunda dağılımı

Şekil 2'de ki grafiğe göre kontrol grubundaki öğrencinin akademik başarısı merkez okullarında taşra okullarına göre daha yüksektir. Öğrencilerin akademik başarı durumları uygulama sonrasında merkezdeki okulların lehine gerçekleşmiştir. Taşra ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Akademik Başarı Puanlarının Deney ve Kontrol Taşra Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Başarı	Kontrol Taşra	48	7,750	3,812	0,550	-7,915	97	0,000
	Deney Taşra	51	14,196	4,262	0,597			

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-7,915; p=0,000<0,05). Söz konusu farklılık deney taşranın lehine gerçekleşmiştir. Yani deney taşranın akademik başarı ölçeğinden aldıkları puan kontrol taşraya göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Şekil 3'te akademik başarı puanlarının taşradaki dağılımı bir grafikle açıklanmıştır.



Şekil 3. Akademik başarı puanlarının taşradaki dağılımı

Şekil 3'e göre taşrada deney grubu öğrencilerinin akademik başarı seviyesi kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Merkez ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Akademik Başarı Puanlarının Kontrol ve Deney Merkez Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Başarı	Kontrol Merkez	48	13,667	6,040	0,872	-1,080	97	0,288
	Deney Merkez	51	14,804	4,350	0,609			

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,080; p=0,288>0,05). Merkez olarak uygulama yapılan okullarda deney grubu öğrenci akademik başarı seviyesi ile kontrol grubu öğrenci akademik başarı seviyesi bir farklılık göstermemektedir. Görsel materyaller kullanılarak ve görsel materyalin kullanılmadığı dersin ardından uygulanan akademik başarı testi sonuçlarına göre hem taşra hem merkezdeki deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksektir. Bu durum taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Görsel materyalin kullanılmadığı kontrol gruplarında ise akademik başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşmiştir. Taşrada yapılan uygulamalarda akademik başarı deney grubu lehine gerçekleşmesine rağmen merkezdeki okullarda böyle bir farklılık bulunamamıştır

Merkez ve Taşra Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Öğretiminde Deney Grubu Öğrencileri İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Testine Verdikleri Cevapların Dağılımının Nasıl Olduğunun Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunda taşra ve merkezde 48'er öğrenci olmak üzere toplam 96 öğrenci; deney grubunda taşra ve merkezde 51'er olmak üzere toplamda 102 genel toplamda 198 öğrenci Tarih dersi akademik başarı testini cevaplandırmışlardır. Araştırmada cevapları kullanılabilir kabul edilen 198 öğrencinin tamamı akademik başarı testinin bütün sorularını cevaplandırmışlardır. Boş bıraktıkları soru olmamıştır. Soruların cevaplanma oranı % 100 dür. Doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0 değeri verilerek testin sonuçları değerlendirilmiştir. Tüm grupların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 13'te gösterilmiştir.

		Kontrol Taşra		Kontrol Merkez		Deney Taşra		Deney Merkez		p
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Akademik Başarı Testi Soru 1	Yanlış	29	%60,4	6	%12,5	14	%27,5	7	%13,7	X^2=35,676 p=0,000
	Doğru	19	%39,6	42	%87,5	37	%72,5	44	%86,3	
Akademik Başarı Testi Soru 2	Yanlış	31	%64,6	7	%14,6	8	%15,7	7	%13,7	X^2=46,272 p=0,000
	Doğru	17	%35,4	41	%85,4	43	%84,3	44	%86,3	
Akademik Başarı Testi Soru 3	Yanlış	20	%41,7	8	%16,7	13	%25,5	9	%17,6	X^2=10,290 p=0,016
	Doğru	28	%58,3	40	%83,3	38	%74,5	42	%82,4	
Akademik Başarı Testi Soru 4	Yanlış	29	%60,4	21	%43,8	27	%52,9	28	%54,9	X^2=2,783 p=0,426
	Doğru	19	%39,6	27	%56,2	24	%47,1	23	%45,1	
Akademik Başarı Testi Soru 5	Yanlış	24	%50,0	16	%33,3	9	%17,6	9	%17,6	X^2=16,994 p=0,001
	Doğru	24	%50,0	32	%66,7	42	%82,4	42	%82,4	
Akademik Başarı Testi Soru 6	Yanlış	29	%60,4	33	%68,8	28	%54,9	26	%51,0	X^2=3,611 p=0,307
	Doğru	19	%39,6	15	%31,2	23	%45,1	25	%49,0	
Akademik Başarı Testi Soru 7	Yanlış	30	%62,5	26	%54,2	16	%31,4	12	%23,5	X^2=20,634 p=0,000
	Doğru	18	%37,5	22	%45,8	35	%68,6	39	%76,5	
Akademik Başarı Testi Soru 8	Yanlış	34	%70,8	24	%50,0	27	%52,9	31	%60,8	X^2=5,197 p=0,158
	Doğru	14	%29,2	24	%50,0	24	%47,1	20	%39,2	
Akademik Başarı Testi Soru 9	Yanlış	34	%70,8	25	%52,1	36	%70,6	39	%76,5	X^2=7,555 p=0,056
	Doğru	14	%29,2	23	%47,9	15	%29,4	12	%23,5	
Akademik Başarı Testi Soru 10	Yanlış	25	%52,1	21	%43,8	22	%43,1	27	%52,9	X^2=1,650 p=0,648
	Doğru	23	%47,9	27	%56,2	29	%56,9	24	%47,1	
Akademik Başarı Testi Soru 11	Yanlış	27	%56,2	18	%37,5	12	%23,5	10	%19,6	X^2=18,090 p=0,000
	Doğru	21	%43,8	30	%62,5	39	%76,5	41	%80,4	
Akademik Başarı Testi Soru 12	Yanlış	36	%75,0	25	%52,1	11	%21,6	26	%51,0	X^2=28,576 p=0,000
	Doğru	12	%25,0	23	%47,9	40	%78,4	25	%49,0	
Akademik Başarı Testi Soru 13	Yanlış	37	%77,1	36	%75,0	41	%80,4	39	%76,5	X^2=0,443 p=0,931
	Doğru	11	%22,9	12	%25,0	10	%19,6	12	%23,5	

Akademik Başarı Testi Soru 14	Yanlış	39	%81,2	19	%39,6	40	%78,4	21	%41,2	X^2=32,143 p=0,000
	Doğru	9	%18,8	29	%60,4	11	%21,6	30	%58,8	
Akademik Başarı Testi Soru 15	Yanlış	27	%56,2	18	%37,5	14	%27,5	11	%21,6	X^2=14,902 p=0,002
	Doğru	21	%43,8	30	%62,5	37	%72,5	40	%78,4	
Akademik Başarı Testi Soru 16	Yanlış	33	%68,8	19	%39,6	21	%41,2	17	%33,3	X^2=14,572 p=0,002
	Doğru	15	%31,2	29	%60,4	30	%58,8	34	%66,7	
Akademik Başarı Testi Soru 17	Yanlış	37	%77,1	19	%39,6	21	%41,2	13	%25,5	X^2=28,610 p=0,000
	Doğru	11	%22,9	29	%60,4	30	%58,8	38	%74,5	
Akademik Başarı Testi Soru 18	Yanlış	40	%83,3	36	%75,0	31	%60,8	25	%49,0	X^2=15,441 p=0,001
	Doğru	8	%16,7	12	%25,0	20	%39,2	26	%51,0	
Akademik Başarı Testi Soru 19	Yanlış	42	%87,5	28	%58,3	20	%39,2	21	%41,2	X^2=29,823 p=0,000
	Doğru	6	%12,5	20	%41,7	31	%60,8	30	%58,8	
Akademik Başarı Testi Soru 20	Yanlış	33	%68,8	19	%39,6	25	%49,0	21	%41,2	X^2=10,422 p=0,015
	Doğru	15	%31,2	29	%60,4	26	%51,0	30	%58,8	
Akademik Başarı Testi Soru 21	Yanlış	41	%85,4	16	%33,3	3	%5,9	16	%31,4	X^2=69,252 p=0,000
	Doğru	7	%14,6	32	%66,7	48	%94,1	35	%68,6	
Akademik Başarı Testi Soru 22	Yanlış	43	%89,6	21	%43,8	15	%29,4	27	%52,9	X^2=38,861 p=0,000
	Doğru	5	%10,4	27	%56,2	36	%70,6	24	%47,1	
Akademik Başarı Testi Soru 23	Yanlış	36	%75,0	28	%58,3	31	%60,8	26	%51,0	X^2=6,257 p=0,100
	Doğru	12	%25,0	20	%41,7	20	%39,2	25	%49,0	
Akademik Başarı Testi Soru 24	Yanlış	38	%79,2	22	%45,8	27	%52,9	23	%45,1	X^2=15,075 p=0,002
	Doğru	10	%20,8	26	%54,2	24	%47,1	28	%54,9	
Akademik Başarı Testi Soru 25	Yanlış	34	%70,8	33	%68,8	39	%76,5	29	%56,9	X^2=4,790 p=0,188
	Doğru	14	%29,2	15	%31,2	12	%23,5	22	%43,1	

Tablo 13. Tarih Dersi Akademik Başarı Testine Verilen Cevapların Kontrol Taşra Merkez ve Deney Taşra Merkez Gurubu Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 13'e göre testteki sorulara verilen cevaplar deney, kontrol, taşra ve merkez olma durumlarına göre aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir. Akademik başarı testi 1. soru ile gruplar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=35,676; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 29'unun (%60,4) yanlış, 19'unun

(%39,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 6'sının (%12,5) yanlış, 42'sinin (%87,5) doğru; grubu deney taşra olanların 14'ünün (%27,5) yanlış, 37'sinin (%72,5) doğru; grubu deney merkez olanların 7'si (%13,7) yanlış, 44'ünün (%86,3) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 35'i kontrol 21'i deney grubu olmak üzere toplamda 56 öğrenci yanlış cevap verirken; 61'i kontrol 81'i deney grubu olmak üzere toplamda 142 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 43'ü taşraya 13'ü merkeze; doğru cevapların 56'sı taşraya 86'si merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok taşrada kontrol ve deney gruplarında verilmiştir. Merkez deney ve merkez kontrol gruplarının yanlış cevap sayıları birbirine yakınken; doğru cevaplarla ise daha fazladır.

Akademik başarı testi 2. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=46,272; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 31'inin (%64,6) yanlış, 17'sinin (%35,4) doğru; grubu kontrol merkez olanların 7'sinin (%14,6) yanlış, 41'inin (%85,4) doğru; grubu deney taşra olanların 8'inin (%15,7) yanlış, 43'ünün (%84,3) doğru; grubu deney merkez olanların 7'sinin (%13,7) yanlış, 44'ünün (%86,3) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 39'u taşra 14'ü merkez olmak üzere toplamda 53 yanlış cevap verilirken; 60'ı taşra 85'i merkez olmak üzere 145 doğru cevap verilmiştir. Yanlış cevapların 39'u taşraya 14'ü merkeze aittir. Doğru cevapların 60'ı taşraya 85'i merkeze aittir. Kontrol gruplarında en çok yanlış cevap taşrada, en çok doğru cevap ise merkez grubundadır. Deney grubunda yanlış ve doğru cevap sayıları taşra ve merkezde birbirine yakındır. Ayrıca taşra deney, merkez kontrol ve merkez deney gruplarının yanlış ve doğru cevap sayıları birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 3. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=10,290; p=0,016<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 20'sinin (%41,7) yanlış, 28'inin (%58,3) doğru; grubu kontrol merkez olanların 8'inin (%16,7) yanlış, 40'ının (%83,3) doğru; grubu deney taşra olanların 13'ünün (%25,5) yanlış, 38'inin (%74,5) doğru; grubu deney merkez olanların 9'unun (%17,6) yanlış, 42'sinin (%82,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 28'i kontrol grubu 22'si deney grubu olmak üzere toplamda 50 yanlış; 68'i kontrol 80'i deney grubu olmak üzere toplamda 148 doğru cevap verilmiştir. Yanlış cevapların 33'ü taşraya 17'si merkeze aittir. Doğru cevapların 66'sı taşraya 82'si merkeze aittir. En çok yanlış cevap taşra deney ve kontrol gruplarına aitken, merkez deney ve kontrol gruplarının yanlış cevap sayıları birbirine yakındır. Deney taşra merkez ve kontrol merkezin doğru cevap sayıları da birbirine yakın bulunmuştur.

Akademik başarı testi 4. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=2,783; p=0,426>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 29'unun (%60,4) yanlış, 19'unun (%39,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 21'i (%43,8) yanlış, 27'si (%56,2) doğru; grubu deney taşra olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru; grubu deney merkez olanların 28'i (%54,9) yanlış, 23'ünün (%45,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 50'si kontrol 55'i deney grubu olmak üzere toplamda 105 öğrenci yanlış cevap verirken; 46'sı kontrol 47'si deney grubu olmak üzere toplamda 93 öğrenci doğru cevap vermiştir. Genel olarak yanlış cevap sayısı daha çoktur. Yanlış cevapların 56'sı taşraya 49'u merkeze; doğru cevapların 43'ü taşraya 50'si merkeze aittir. Sorulara verilen yanlış ve doğru cevap sayıları deney ve kontrol gruplarında taşra ve merkezde birbirlerine paralellik göstermektedir. Deney merkezin yanlış cevap sayısı deney kontrole göre daha fazladır. Bu soruya kontrol merkez grubu diğer gruplara göre daha fazla sayıda doğru cevap vermiştir.

Akademik başarı testi 5. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=16,994; p=0,001<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 24'ünün (%50,0) yanlış, 24'ünün (%50,0) doğru; grubu kontrol merkez olanların 16'sının (%33,3) yanlış, 32'si (%66,7) doğru; grubu deney taşra olanların 9'unun (%17,6) yanlış, 42'si (%82,4) doğru; grubu deney merkez olanların 9'unun (%17,6) yanlış, 42'si (%82,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 40'ı kontrol 18'i deney grubu olmak üzere toplamda 58 öğrenci yanlış cevap verirken; 56'sı kontrol 84'ü deney grubu olmak üzere toplamda 140 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 33'ü taşraya 25'i merkeze aitken; doğru cevapların 66'sı taşraya 74'ü ise merkeze aittir. Kontrol grubu taşrada doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine eşittir. Deney taşra ve deney merkez gruplarında da doğru ve yanlış cevap sayıları

birbirine eşittir. En çok yanlış cevaplar kontrol taşra grubunda, en çok doğru cevaplar deney taşra ve deney merkez grubundadır.

Akademik başarı testi 6. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=3,611; p=0,307>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 29'unun (%60,4) yanlış, 19'unun (%39,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu deney taşra olanların 28'i (%54,9) yanlış, 23'ünün (%45,1) doğru; grubu deney merkez olanların 26'sının (%51,0) yanlış, 25'i (%49,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 62'si kontrol 54'ü deney grubu olmak üzere toplamda 116 öğrenci yanlış cevap verirken; 34'ü kontrol 48'i deney grubu olmak üzere toplamda 82 öğrenci doğru cevap vermiştir. Genel olarak yanlış cevapların sayısı daha çoktur. Yanlış cevapların 57'si taşraya 59'u merkeze aittir. Doğru cevapların 42'si taşraya 40'ı merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok taşrada kontrol ve deney gruplarında verilmiştir. Akademik başarı testine verilen yanlış ve doğru cevap sayıları taşra ve merkezde birbirine yakındır. Kontrol gruplarında deney gruplarına göre yanlış sayısı daha çok, doğru sayısı daha azdır. Deney gruplarında doğru ve yanlış sayıları birbirlerine daha yakındır. En az doğru sayısı ile kontrol merkez grubunda karşılaşılırken, en çok doğru sayısı ile deney merkez grubunda karşılaşılmıştır.

Akademik başarı testi 7. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=20,634; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 30'unun (%62,5) yanlış, 18'i (%37,5) doğru; grubu kontrol merkez olanların 26'sının (%54,2) yanlış, 22'si (%45,8) doğru; grubu deney taşra olanların 16'sının (%31,4) yanlış, 35'i (%68,6) doğru; grubu deney merkez olanların 12'si (%23,5) yanlış, 39'unun (%76,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 56'sı kontrol 28'i deney grubu olmak üzere toplamda 84 öğrenci yanlış cevap verirken; 40'ı kontrol 74'ü deney grubu olmak üzere toplamda 114 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 46'sı taşraya 38'i merkeze aittir. Doğru cevapların 53'ü taşraya 61'i merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok kontrol grubunda taşraya, doğru cevaplar en çok deney grubunda merkeze aittir.

Akademik başarı testi 8. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=5,197; p=0,158>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 34'ünün (%70,8) yanlış, 14'ünün (%29,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 24'ünün (%50,0) yanlış, 24'ünün (%50,0) doğru; grubu deney taşra olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru; grubu deney merkez olanların 31'i (%60,8) yanlış, 20'si (%39,2) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 58'i kontrol 58'i deney grubu olmak üzere toplamda 116 öğrenci yanlış cevap verirken; 38'i kontrol 44'ü deney grubu olmak üzere toplamda 82 öğrenci doğru cevap vermiştir. Bu soruya genel olarak daha çok yanlış cevap verildiği hesaplanmıştır. Yanlış cevapların 61'i taşraya 55'i merkeze aittir. Doğru cevapların 38'i taşraya 44'ü merkeze aittir. Deney ve kontrol gruplarının yanlış cevap sayıları birbirine eşittir. Doğru cevap sayılarının deney ve kontrol gruplarında birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol merkez ve deney taşra gruplarının doğru cevap sayıları birbirine eşittir.

Akademik başarı testi 9. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=7,555; p=0,056>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 34'ünün (%70,8) yanlış, 14'ünün (%29,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 25'i (%52,1) yanlış, 23'ünün (%47,9) doğru; grubu deney taşra olanların 36'sının (%70,6) yanlış, 15'i (%29,4) doğru; grubu deney merkez olanların 39'unun (%76,5) yanlış, 12'si (%23,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 59'u kontrol 75'i deney grubu olmak üzere toplamda 134 öğrenci yanlış cevap verirken; 37'si kontrol 27'si deney grubu olmak üzere toplamda 64 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 70'i taşraya 64'ü merkeze aittir. Doğru cevapların 29'u taşraya 35'i merkeze aittir. Bu soruya genel olarak deney ve kontrol gruplarında yanlış cevap verilmiştir. Taşra ve merkez gruplarında tarih dersi akademik başarı testine verilen yanlış ve doğru cevapların sayıları birbirlerine yakındır. Doğru cevap en çok kontrol merkez; en az deney merkez grubundadır. Yanlış cevaplamalar ise bu durumun tam tersidir. Taşra deney ve kontrol grubunda ise doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 10. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=1,650; p=0,648>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 25'i (%52,1) yanlış, 23'ünün (%47,9) doğru; grubu kontrol merkez olanların 21'i (%43,8) yanlış, 27'si (%56,2) doğru; grubu deney taşra olanların 22'si (%43,1) yanlış, 29'unun (%56,9) doğru; grubu deney merkez olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 46'sı kontrol 49'u deney grubu olmak üzere toplamda 95 öğrenci yanlış cevap verirken; 50'si kontrol 53'ü deney grubu olmak üzere toplamda 103 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 43'ü taşraya 47'si merkeze aittir. Doğru cevapların 52'si taşraya 51'i merkeze aittir. Taşra ve merkez gruplarında tarih dersi akademik başarı testine verilen yanlış ve doğru cevapların sayıları birbirlerine yakındır. Kontrol merkez ve deney taşra grupları daha çok doğru cevap verirken; kontrol taşra ve deney merkez grupları daha çok yanlış cevap vermişlerdir.

Akademik başarı testi 11. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=18,090; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 27'si (%56,2) yanlış, 21'i (%43,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 18'i (%37,5) yanlış, 30'unun (%62,5) doğru; grubu deney taşra olanların 12'si (%23,5) yanlış, 39'unun (%76,5) doğru; grubu deney merkez olanların 10'unun (%19,6) yanlış, 41'i (%80,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 45'i kontrol 22'si deney grubu olmak üzere toplamda 67 öğrenci yanlış cevap; 51'i kontrol 80'i deney grubu olmak üzere toplamda 131 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 39'u taşraya 28'i merkeze; doğru cevapların 60'ı taşraya 71'i merkeze aittir. Merkez daha çok doğru cevap verirken, taşra daha çok yanlış cevap vermiştir. Deney taşra ve merkezin doğru cevap sayıları birbirine yakındır. Kontrol taşra daha çok yanlış cevap vermiştir.

Akademik başarı testi 12. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=28,576; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu kontrol merkez olanların 25'i (%52,1) yanlış, 23'ünün (%47,9) doğru; grubu deney taşra olanların 11'i (%21,6) yanlış, 40'ının (%78,4) doğru; grubu deney merkez olanların 26'sının (%51,0) yanlış, 25'i (%49,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 61'i kontrol 37'si deney grubu olmak üzere toplamda 98 öğrenci yanlış cevap verirken; 35'i kontrol 65'i deney grubu olmak üzere toplamda 100 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 47'si taşraya 51'i merkeze aittir. Doğru cevapların 52'si taşraya 48'i merkeze aittir. En çok yanlış cevap sayısı kontrol taşra grubuna aitken, en çok doğru cevap sayısı deney merkez grubuna aittir. En çok kontrol grupları yanlış cevap verirken, deney grupları en çok doğru cevabı vermiştir. Tüm grupların doğru ve yanlış cevap sayıları yarı yarıya ölçülmüştür. Doğru cevap sayısı yanlış cevap sayısından 2 fazladır. Bundan dolayı yarı yarıya olarak değerlendirilmiştir. Taşra ve merkez gruplarının yanlış ve doğru cevap sayıları birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 13. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,443; p=0,931>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 37'si (%77,1) yanlış, 11'i (%22,9) doğru; grubu kontrol merkez olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu deney taşra olanların 41'i (%80,4) yanlış, 10'unun (%19,6) doğru; grubu deney merkez olanların 39'unun (%76,5) yanlış, 12'si (%23,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 73'ü kontrol 80'i deney grubu olmak üzere toplamda 153 öğrenci yanlış cevap verirken; 23'ü kontrol 22'si deney grubu olmak üzere toplamda 45 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 78'i taşraya 75'i merkeze aittir. Doğru cevapların 21'i taşraya 24'ü merkeze aittir. Bu soruda yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından çoktur. Bu soruya verilen yanlış ve doğru cevap sayıları kontrol ve deney gruplarında birbirine yakındır. Kontrol merkez ve deney merkez gruplarının doğru cevap sayıları birbirine eşit ve diğer gruplara göre fazladır. En çok yanlış cevabı deney taşra grubu vermiştir.

Akademik başarı testi 14. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=32,143; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 39'unun (%81,2) yanlış, 9'unun (%18,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 40'ının (%78,4) yanlış, 11'i (%21,6) doğru; grubu deney merkez olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 58'i kontrol 61'i deney grubu olmak üzere toplamda 119 öğrenci yanlış cevap verirken; 38'i kontrol 41'i deney grubu olmak üzere

toplamda 79 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 79'u taşraya 40'ı merkeze aittir. Doğru cevapların 20'si taşraya 59'u merkeze aittir. Bu soruya verilen yanlış cevap sayısı doğru cevap sayılarından çoktur. En çok yanlış cevabı deney ve kontrol taşra grupları vermiştir. En çok doğru cevabı ise deney ve kontrol merkez grubu vermiştir.

Akademik başarı testi 15. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=14,902; p=0,002<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 27'si (%56,2) yanlış, 21'i (%43,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 18'i (%37,5) yanlış, 30'unun (%62,5) doğru; grubu deney taşra olanların 14'ünün (%27,5) yanlış, 37'si (%72,5) doğru; grubu deney merkez olanların 11'i (%21,6) yanlış, 40'ının (%78,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 45'i kontrol 25'i deney grubu olmak üzere 70 öğrenci yanlış cevap verirken; 51'i kontrol 77'si deney grubu olmak üzere toplamda 128 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 41'i taşraya 29'u merkeze aittir. Doğru cevapların 58'i taşraya 70'i merkeze aittir. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna; en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Deney taşra ve merkez gruplarının doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 16. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=14,572; p=0,002<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru; grubu deney merkez olanların 17'si (%33,3) yanlış, 34'ünün (%66,7) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 52'si kontrol 38'i deney grubu olmak üzere toplamda 90 öğrenci yanlış cevap verirken; 44'ü kontrol 64'ü deney grubu olmak üzere toplamda 108 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 54'ü taşraya 36'si merkeze aittir. Doğru cevapların 45'i taşraya 63'ü merkeze aittir. Bu soruda en çok yanlış cevaba kontrol taşra grubunda; en çok doğru cevaba deney merkez grubunda rastlanmıştır. Kontrol merkez grubu ile deney taşra grubunun doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır. En çok yanlış cevap sayısı kontrol gruplarına aitken, en çok doğru cevap sayısı deney gruplarına aittir.

Akademik başarı testi 17. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=28,610; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 37'si (%77,1) yanlış, 11'i (%22,9) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru; grubu deney merkez olanların 13'ünün (%25,5) yanlış, 38'i (%74,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 56'sı kontrol, 34'ü deney grubu olmak üzere toplamda 90 öğrenci yanlış cevap verirken; 40'ı kontrol, 68'i deney grubu olmak üzere toplamda 108 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 58'i taşraya, 32'si merkeze aittir. Doğru cevapların 41'i taşraya, 67'si merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok taşrada kontrol ve deney gruplarında verilmiştir. Bu soruda en çok yanlış cevap sayısı kontrol gruplarına; en çok doğru sayısı deney gruplarına aittir. En çok yanlış cevap sayısı kontrol taşra grubunda belirlenirken, en çok doğru cevap sayısı deney merkez grubunda belirlenmiştir. Deney taşra ve kontrol merkez gruplarının doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 18. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=15,441; p=0,001<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 40'ının (%83,3) yanlış, 8'i (%16,7) doğru; grubu kontrol merkez olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu deney taşra olanların 31'i (%60,8) yanlış, 20'si (%39,2) doğru; grubu deney merkez olanların 25'i (%49,0) yanlış, 26'sının (%51,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 76'sı kontrol 56'sı deney grubu olmak üzere toplamda 132 öğrenci yanlış cevap verirken; 20'si kontrol 46'sı deney grubu olmak üzere toplamda 66 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 71'i taşraya 61'i merkez gruplarına aittir. Doğru cevapların 28'i taşraya 38'i merkez gruplarına aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir.

Akademik başarı testi 19. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=29,823; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 42'si (%87,5) yanlış, 6'sının (%12,5) doğru; grubu kontrol merkez olanların 28'i (%58,3) yanlış, 20'si (%41,7) doğru; grubu deney taşra olanların 20'si (%39,2)

yanlış, 31'i (%60,8) doğru; grubu deney merkez olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 70'i kontrol 41'i deney grubu olmak üzere toplamda 111 öğrenci yanlış cevap verirken; 26'sı kontrol 61'i deney grubu olmak üzere toplamda 87 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 62'si taşraya 49'u merkeze aittir. Doğru cevapların 37'si taşraya 50'si merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap deney taşra ve merkez gruplarına aittir. Deney taşra ve merkez gruplarının akademik başarısı birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 20. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=10,422; p=0,015<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 25'i (%49,0) yanlış, 26'sının (%51,0) doğru; grubu deney merkez olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 52'si kontrol 46'sı deney grubu olmak üzere toplamda 98 öğrenci yanlış cevap verirken; 44'ü kontrol 56'sı deney grubu olmak üzere toplamda 100 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 58'i taşraya 40'ı merkeze aittir. Doğru cevapların 41'i taşraya 59'ü merkeze aittir. Tüm grupların doğru ve yanlış cevap sayıları yarı yarıya ölçülmüştür. Doğru cevap sayıları yanlış cevap sayılarından 2 fazladır. Bundan dolayı yarı yarıya olarak değerlendirilmiştir. Kontrol ve deney merkez gruplarının doğru ve yanlış seviyeleri birbirine yakın ve ölçülen diğer gruplar içinde daha fazladır. En çok yanlış cevabı kontrol taşra grubu verirken; en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir.

Akademik başarı testi 21. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=69,252; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 41'i (%85,4) yanlış, 7'si (%14,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 16'sının (%33,3) yanlış, 32'si (%66,7) doğru; grubu deney taşra olanların 3'ünün (%5,9) yanlış, 48'i (%94,1) doğru; grubu deney merkez olanların 16'sının (%31,4) yanlış, 35'i (%68,6) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 57'si kontrol 19'u deney grubu olmak üzere toplamda 76 öğrenci yanlış cevap verirken; 39'u kontrol 83'ü deney grubu olmak üzere toplamda 122 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 44'ü taşraya 32'si merkeze; doğru cevapların 55'i taşraya 67'si merkeze aittir. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubunda; en çok doğru cevap deney taşra grubunda ölçülmüştür. Kontrol taşra ve kontrol merkez gruplarının başarı seviyesi birbirine yakındır.

Akademik başarı testi 22. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=38,861; p=0,000<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 43'ünün (%89,6) yanlış, 5'i (%10,4) doğru; grubu kontrol merkez olanların 21'i (%43,8) yanlış, 27'si (%56,2) doğru; grubu deney taşra olanların 15'i (%29,4) yanlış, 36'sının (%70,6) doğru; grubu deney merkez olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 64'ü kontrol 42'si deney grubu olmak üzere toplamda 106 öğrenci yanlış cevap verirken; 32'si kontrol 60'ı deney grubu olmak üzere toplamda 92 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 58'i taşraya 48'i merkeze aittir. Doğru cevapların 41'i taşraya 51'i merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap ise deney taşra grubuna aittir.

Akademik başarı testi 23. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=6,257; p=0,100>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu kontrol merkez olanların 28'i (%58,3) yanlış, 20'si (%41,7) doğru; grubu deney taşra olanların 31'i (%60,8) yanlış, 20'si (%39,2) doğru; grubu deney merkez olanların 26'sının (%51,0) yanlış, 25'i (%49,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 64'ü kontrol 57'si deney grubu olmak üzere toplamda 121 öğrenci yanlış cevap verirken; 32'si kontrol 45'i deney grubu olmak üzere toplamda 77 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 67'si taşraya 54'ü merkeze aittir. Doğru cevapların 32'si taşraya 45'i merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Kontrol merkez deney taşra gruplarının akademik başarıları birbirlerine eşit olarak belirlenmiştir.

Akademik başarı testi 24. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=15,075; p=0,002<0.05). Grubu kontrol taşra olanların 38'i (%79,2) yanlış, 10'unun (%20,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 22'si (%45,8) yanlış, 26'sının (%54,2) doğru; grubu deney taşra olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru; grubu deney merkez olanların 23'ünün (%45,1) yanlış, 28'i (%54,9) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 60'ı kontrol 50'si deney grubu olmak üzere toplamda 110 öğrenci yanlış cevap verirken; 36'sı kontrol 52'si deney grubu olmak üzere toplamda 88 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 65'i taşraya 45'i merkeze aittir. Doğru cevapların 34'ü taşraya 54'ü merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Kontrol merkez deney merkez gruplarının akademik başarıları birbirlerine yakın olarak belirlenmiştir.

Akademik başarı testi 25. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=4,790; p=0,188>0.05). Grubu kontrol taşra olanların 34'ünün (%70,8) yanlış, 14'ünün (%29,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu deney taşra olanların 39'unun (%76,5) yanlış, 12'si (%23,5) doğru; grubu deney merkez olanların 29'unun (%56,9) yanlış, 22'si (%43,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 67'si kontrol 68'i deney grubu olmak üzere toplamda 135 öğrenci yanlış cevap verirken; 29'u kontrol 34'ü deney grubu olmak üzere toplamda 63 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 73'ü taşraya 62'si merkeze; doğru cevapların 26'sı taşraya 37'si merkeze aittir. Bu soruda yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap deney taşra grubuna, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Kontrol merkez kontrol taşra gruplarının cevap sayıları birbirlerine yakındır.

4., 6., 10., 12., 15., 17., 18., 19., 22., 23. ve 24. sorular görsellere dayalı olarak sorulmuşlardır. Bu sorulara doğru cevap vermede deney gruplarında daha çok akademik başarı beklenmektedir. 4. soru da deney ve kontrol gruplarının doğru cevap sayıları birbirine yakındır. Hatta tüm gruplar içinde kontrol merkez en çok doğru cevabı vermiştir. Bu soruda tüm grupların yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından fazladır. 6. soruda da yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından fazladır. Bu soruya deney grupları daha çok doğru cevap vermişlerdir. 10. soruda deney ve kontrol gruplarının doğru cevapları birbirlerine yakındır. Deney grupları 3 doğru cevap kadar fazladır. 12. ve 22. sorularda en çok doğru cevap deney gruplarına ve özelliklede deney taşra grubuna aittir. 15. Soruda en çok doğru cevabı deney grupları vermiştir. Deney merkez grubu 3 cevap kadar fazla doğru cevap vermiştir. 17., 18., 23. ve 24. sorularda en çok doğru cevap deney gruplarına ve özelliklede deney merkez grubuna aittir. 19. soru da en çok doğru cevap deney gruplarına aittir. Deney taşra grubunun doğru cevabı deney merkez grubundan 1 doğru cevap kadar fazladır. Bu soruda da yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısından fazladır. 22. 23. ve 24. sorularda da yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından fazladır.

1., 2., 3., 5., 7., 8., 9., 11., 13., 14., 16., 20., 21. ve 25. sorular ise bilgi, analiz, sentez ve yorum gücünü ölçmek için hazırlanmış sorulardır. 1., 2., 3. sorulara merkez, ve deney grupları en çok doğru cevabı vermişlerdir. 5. soru da deney gruplarının doğru cevapları birbirine eşittir. 7., 16. ve 25. sorulara en çok deney merkez grubu doğru cevap vermiştir. 8. soru da kontrol merkez ve deney taşra gruplarının doğru cevap sayıları eşittir. 9. soru da kontrol merkez grubu en çok doğru cevabı vermiştir. 11. soruya en çok doğru cevabı deney grupları vermiştir. 13. soruda merkez gruplarının doğru cevap sayıları eşit, tüm grupların doğru cevap sayıları birbirine yakındır. 14. 20. soru da en çok doğru cevabı merkez grupları vermiştir. 21. soruda ise en çok doğru cevap deney taşra grubuna aittir.

2., 3., 8., 10., 16., 17., 23., 24., sorularda deney taşra ve kontrol merkez grupları akademik olarak birbirine yakın başarı göstermişlerdir. Kontrol taşra deney merkez gruplarında 10. ve 13. sorularda akademik başarı birbirine yakın ölçülmüştür. Kontrol merkez ve deney merkez grupları 1., 2., 3., 12., 13., 14., 20., 21., 22. ve 24., sorular birbirlerine yakın başarı gösterirlerken; kontrol taşra ve kontrol merkez gruplarında 7., 13., 18. ve 25. sorularda başarı birbirine yakındır. Deney taşra ve deney merkez gruplarında 2., 5., 6., 7., 9., 11., 14., 18. ve 19. sorularda akademik başarı birbirine yakınken; kontrol taşra deney taşra gruplarında 9., 13., 14. ve 16. sorularda akademik başarı birbirine yakın ölçülmüştür.

Yanlış cevap sayısı 4., 6., 8., 9., 13., 14., 18., 19., 22., 23., 24., 25. Sorularda doğru cevap sayısından daha çoktur. 12. ve 20. sorularda doğru ve yanlış cevaplar tüm gruplarda yarı yarıya olmuştur. Tarih dersi akademik başarı testine verilen cevapların sadece kontrol ve deney grubu olma durumlarına göre dağılımı ise Tablo 14'te incelenmiştir.

Tablo 14. Tarih Dersi Akademik Başarı Testine Verilen Cevapların Kontrol ve Deney Gurubu Olma Durumlarına Göre Dağılımı

		Kontrol Grubu		Deney Grubu		p
		n	%	n	%	
Akademik Başarı Testi 1	Yanlış	35	%36,5	21	%20,6	X^2=6,141 p=0,010
	Doğru	61	%63,5	81	%79,4	
Akademik Başarı Testi 2	Yanlış	38	%39,6	15	%14,7	X^2=15,614 p=0,000
	Doğru	58	%60,4	87	%85,3	
Akademik Başarı Testi 3	Yanlış	28	%29,2	22	%21,6	X^2=1,513 p=0,143
	Doğru	68	%70,8	80	%78,4	
Akademik Başarı Testi 4	Yanlış	50	%52,1	55	%53,9	X^2=0,067 p=0,454
	Doğru	46	%47,9	47	%46,1	
Akademik Başarı Testi 5	Yanlış	40	%41,7	18	%17,6	X^2=13,776 p=0,000
	Doğru	56	%58,3	84	%82,4	
Akademik Başarı Testi 6	Yanlış	62	%64,6	54	%52,9	X^2=2,763 p=0,064
	Doğru	34	%35,4	48	%47,1	
Akademik Başarı Testi 7	Yanlış	56	%58,3	28	%27,5	X^2=19,310 p=0,000
	Doğru	40	%41,7	74	%72,5	
Akademik Başarı Testi 8	Yanlış	58	%60,4	58	%56,9	X^2=0,257 p=0,358
	Doğru	38	%39,6	44	%43,1	
Akademik Başarı Testi 9	Yanlış	59	%61,5	75	%73,5	X^2=3,294 p=0,048
	Doğru	37	%38,5	27	%26,5	
Akademik Başarı Testi 10	Yanlış	46	%47,9	49	%48,0	X^2=0,000 p=0,550
	Doğru	50	%52,1	53	%52,0	
Akademik Başarı Testi 11	Yanlış	45	%46,9	22	%21,6	X^2=14,147

	Doğru	51	%53,1	80	%78,4	p=0,000
Akademik Başarı Testi 12	Yanlış	61	%63,5	37	%36,3	X^2=14,709 p=0,000
	Doğru	35	%36,5	65	%63,7	
Akademik Başarı Testi 13	Yanlış	73	%76,0	80	%78,4	X^2=0,161 p=0,408
	Doğru	23	%24,0	22	%21,6	
Akademik Başarı Testi 14	Yanlış	58	%60,4	61	%59,8	X^2=0,008 p=0,523
	Doğru	38	%39,6	41	%40,2	
Akademik Başarı Testi 15	Yanlış	45	%46,9	25	%24,5	X^2=10,824 p=0,001
	Doğru	51	%53,1	77	%75,5	
Akademik Başarı Testi 16	Yanlış	52	%54,2	38	%37,3	X^2=5,705 p=0,012
	Doğru	44	%45,8	64	%62,7	
Akademik Başarı Testi 17	Yanlış	56	%58,3	34	%33,3	X^2=12,467 p=0,000
	Doğru	40	%41,7	68	%66,7	
Akademik Başarı Testi 18	Yanlış	76	%79,2	56	%54,9	X^2=13,103 p=0,000
	Doğru	20	%20,8	46	%45,1	
Akademik Başarı Testi 19	Yanlış	70	%72,9	41	%40,2	X^2=21,495 p=0,000
	Doğru	26	%27,1	61	%59,8	
Akademik Başarı Testi 20	Yanlış	52	%54,2	46	%45,1	X^2=1,627 p=0,129
	Doğru	44	%45,8	56	%54,9	
Akademik Başarı Testi 21	Yanlış	57	%59,4	19	%18,6	X^2=34,719 p=0,000
	Doğru	39	%40,6	83	%81,4	
Akademik Başarı Testi 22	Yanlış	64	%66,7	42	%41,2	X^2=12,918 p=0,000
	Doğru	32	%33,3	60	%58,8	
Akademik Başarı Testi 23	Yanlış	64	%66,7	57	%55,9	X^2=2,420 p=0,079
	Doğru	32	%33,3	45	%44,1	
Akademik Başarı Testi 24	Yanlış	60	%62,5	50	%49,0	X^2=3,640

	Doğru	36	%37,5	52	%51,0	p=0,039
Akademik Başarı Testi 25	Yanlış	67	%69,8	68	%66,7	X^2=0,223 p=0,375
	Doğru	29	%30,2	34	%33,3	

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğrencilerin tarih dersi akademik başarı testi sonuçları kontrol ve deney grubu olma durumuna göre değerlendirilmiştir. Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Akademik başarı testi 1. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=6,141; p=0,010<0.05). Kontrol grubunun 35'inin (%36,5) yanlış, 61'inin (%63,5) doğru; deney grubu olanların 21'inin (%20,6) yanlış, 81'inin (%79,4) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 2. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=15,614; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 38'inin (%39,6) yanlış, 58'inin (%60,4) doğru; deney grubunun 15'inin (%14,7) yanlış, 87'sinin (%85,3) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 3. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=1,513; p=0,143>0.05). Kontrol grubunun 28'inin (%29,2) yanlış, 68'inin (%70,8) doğru; deney grubunun 22'sinin (%21,6) yanlış, 80'inin (%78,4) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 4. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,067; p=0,454>0.05). Kontrol grubunun 50'sinin (%52,1) yanlış, 46'sının (%47,9) doğru; deney grubunun 55'inin (%53,9) yanlış, 47'sinin (%46,1) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 5. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=13,776; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 40'ının (%41,7) yanlış, 56'sının (%58,3) doğru; deney grubunun 18'inin (%17,6) yanlış, 84'ünün (%82,4) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 6. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=2,763; p=0,064>0.05). Kontrol grubunun 62'sinin (%64,6) yanlış, 34'ünün (%35,4) doğru; deney grubunun 54'ünün (%52,9) yanlış, 48'inin (%47,1) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 7. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=19,310; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 56'sının (%58,3) yanlış, 40'ının (%41,7) doğru; deney grubunun 28'inin (%27,5) yanlış, 74'ünün (%72,5) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 8. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,257; p=0,358>0.05). Kontrol grubunun 58'i (%60,4) yanlış, 38'i (%39,6) doğru; deney grubunun 58'inin (%56,9) yanlış, 44'ünün (%43,1) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 9. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=3,294; p=0,048<0.05). Kontrol grubunun 59'unun (%61,5) yanlış, 37'sinin (%38,5) doğru; deney grubunun 75'inin (%73,5) yanlış, 27'sinin (%26,5) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 10. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,000; p=0,550>0.05). Kontrol grubunun 46'sının (%47,9) yanlış, 50'sinin (%52,1) doğru; deney grubunun 49'unun (%48,0) yanlış, 53'ünün (%52,0) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 11. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=14,147; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 45'inin (%46,9) yanlış, 51'inin (%53,1) doğru; deney grubunun 22'sinin (%21,6) yanlış, 80'inin (%78,4) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 12. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=14,709; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 61'inin (%63,5) yanlış, 35'inin (%36,5) doğru; deney grubunun 37'sinin (%36,3) yanlış, 65'inin (%63,7) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 13. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,161; p=0,408>0.05). Kontrol grubunun 73'ünün (%76,0) yanlış, 23'ünün (%24,0) doğru; deney grubunun 80'inin (%78,4) yanlış, 22'sinin (%21,6) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 14. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,008; p=0,523>0.05). Kontrol grubunun 58'inin (%60,4) yanlış, 38'inin (%39,6) doğru; deney grubunun 61'inin (%59,8) yanlış, 41'inin (%40,2) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 15. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=10,824; p=0,001<0.05). Kontrol grubunun 45'inin (%46,9) yanlış, 51'inin (%53,1) doğru; deney grubunun 25'inin (%24,5) yanlış, 77'sinin (%75,5) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 16. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=5,705; p=0,012<0.05). Kontrol grubunun 52'sinin (%54,2) yanlış, 44'ünün (%45,8) doğru; deney grubunun 38'inin (%37,3) yanlış, 64'ünün (%62,7) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 17. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=12,467; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 56'sının (%58,3) yanlış, 40'ının (%41,7) doğru; deney grubunun 34'ünün (%33,3) yanlış, 68'inin (%66,7) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 18. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=13,103; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 76'sının (%79,2) yanlış, 20'sinin (%20,8) doğru; deney grubunun 56'sının (%54,9) yanlış, 46'sının (%45,1) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 19. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=21,495; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 70'inin (%72,9) yanlış, 26'sının (%27,1) doğru; deney grubunun 41'inin (%40,2) yanlış, 61'inin (%59,8) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 20. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=1,627; p=0,129>0.05). Kontrol grubunun 52'sinin (%54,2) yanlış, 44'ünün (%45,8) doğru; deney grubunun 46'sının (%45,1) yanlış, 56'sının (%54,9) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 21. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=34,719; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 57'sinin (%59,4) yanlış, 39'unun (%40,6) doğru; deney grubunun 19'unun (%18,6) yanlış, 83'ünün (%81,4) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 22. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=12,918; p=0,000<0.05). Kontrol grubunun 64'ünün (%66,7) yanlış, 32'sinin (%33,3) doğru; deney grubunun 42'sinin (%41,2) yanlış, 60'ının (%58,8) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 23 ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=2,420; p=0,079>0.05). Kontrol grubunun 64'ünün (%66,7) yanlış, 32'sinin (%33,3) doğru; deney grubunun 57'sinin (%55,9) yanlış, 45'inin (%44,1) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 24. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X^2=3,640; p=0,039<0.05). Kontrol grubunun 60'ının (%62,5) yanlış, 36'sının (%37,5) doğru; deney grubunun 50'sinin (%49,0) yanlış, 52'sinin (%51,0) doğru olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testi 25. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X^2=0,223; p=0,375>0.05). Kontrol grubunun 67'sinin (%69,8) yanlış, 29'unun (%30,2) doğru; deney grubunun 68'inin (%66,7) yanlış, 34'ünün (%33,3) doğru olduğu görülmektedir.

Tarih Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada, deneysel uygulama sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının tespitinin yanında Tarih dersine yönelik tutum ve değerlerinin de tespit edilmesi gerekli görülmüştür. Böylece deneysel

uygulama sonrasında Tarih dersine yönelik tutum ve değerlerde ortaya çıkabilecek değişikliklerin tespitinin çalışmanın niteliğini artırmaya katkısı olacağı düşünülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliği, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir. Ölçülmek istenen kavramın ya da boyutun gelişimini etkileyen koşulların neler olduğu, boyutun ortaya nasıl çıktığı, tanımlanması, işlevi vb. konularında yardımcı olacak her türlü veri toplanarak yapı geçerliliğinin kapsamında değerlendirilir. "Tarih Dersi Tutum Ölçeği" nin yapı geçerliliği için faktör analizi uygulamıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki tür faktör analizi yaklaşımı vardır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007, s. 123). Tutum Ölçeği açımlayıcı faktör analizi için Ankara ve Akdağmadeni ortaöğretim kurumları onuncu sınıflarında eğitim gören 392 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların kullanılabilirlik durumlarına göre bu sayı 198 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe verilen cevaplar SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programında değerlendirilmiştir. Tutum ölçeğindeki 20 maddenin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği alpha=0.909 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=0.896>0,60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %59.893 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Bu durum anketin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Maddelerine ait faktör yapısı Tablo 15'te görülmektedir.

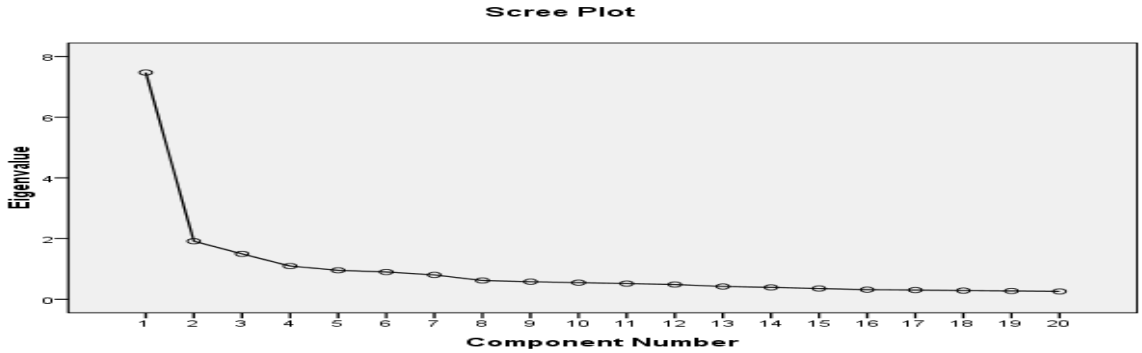
Tablo 15. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
F1m (Özdeğer=7.472)	Tarih Dersi Beni Korkutur.*	0,764	15,605	0,791
	Tarih Dersi Sınavından Çekinirim.*	0,733		
	Tarih Dersi Bütün Dersler İçinde En Korktuğum Derstir.*	0,727		
	Tarih Dersi Çalışırken Canım Sıkılır.*	0,478		
	Tarih Dersinde Zaman Geçmek Bilmez.*	0,474		
F2m (Özdeğer=1.914)	Yıllarca Tarih Dersi Okusam Bıkmam.	0,747	15,123	0,809
	Arkadaşlarımla Tarih Ders Konularını Tartışmaktan Zevk Alırım.	0,726		
	Tarih Ders Konularını Severim	0,656		

	Tarih Dersinin Konuları Aklımı Karıştırır.*	0,611		
F3m (Özdeğer=1.498)	Boş Zamanlarımda Tarih Dersi Çalışırım.	0,772	14,825	0,779
	Tarih Dersinin Gelmesini Dört Gözle Beklerim.	0,759		
	Çalışma Zamanımın Çoğunu Tarih Dersine Ayırmak İsterim.	0,746		
	Boş Zamanlarımda Tarih Ders Konularını Okumaktan Zevk Alırım.	0,604		
	Diğer Derslere Göre Tarih Dersini Daha Çok Severek Çalışırım.	0,442		
F4m (Özdeğer=1.095)	Tarih Dersi Benim İçin Gereksizdir.*	0,705	14,340	0,792
	Tarih Dersinin Yaşantımda Önemli Yararlar Sağlayacağına İnanırım.	0,683		
	Tarih Dersi Beni Huzursuz Eder.*	0,550		
	Tarih Dersine Girerken Büyük Sıkıntı Duyarım.*	0,544		
	Tarih Dersi Benim İçin İlgi Çekicidir.	0,501		
	Tarih Dersini Öğrenmek Hayatımı Renklendirir.	0,431		
Toplam Varyans %59.893				

* Olumsuz olarak işaretli maddeler

Tablo 15'e göre Tutum ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğunu belirtmek üzere Şekil 4'te Tutum ölçeği faktör yapısı saçılım grafiği verilmiştir.



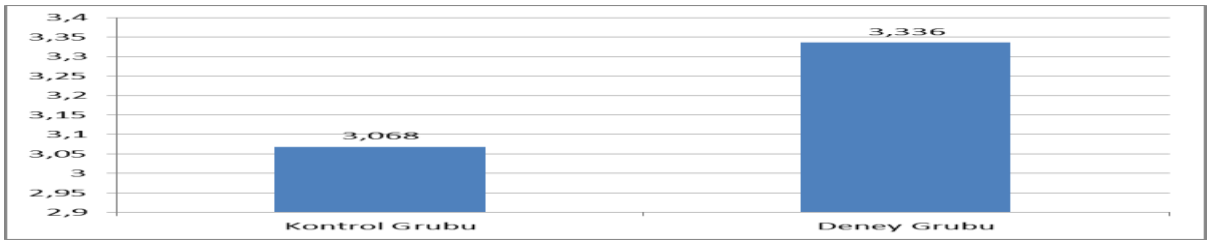
Şekil 4. Tutum ölçeği faktör yapısı saçılım grafiği

Şekil 4'te ki grafik incelendiğinde birinci faktörden sonra kırılımın gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğunu göstermektedir. Tek faktörlü tutum ölçeğinin puanı hesaplanırken ölçekteki maddelerin aritmetik ortalaması alınarak ölçek puanı hesaplanmıştır. Ölçeğin puan aralığı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçek puanının artması derse yönelik tutumun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin tespiti konusunda yapılan bu çalışmadan sonra ölçekte 20 maddenin olmasına ve bu maddelerinde 11'inin olumlu, 9'unun da olumsuz madde olmasına karar verilmiştir. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Likert tipi tutum ölçeklerinde birey, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2006, s. 138). Araştırmada kullanılan likert ölçek kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini belirlemesi için çok olumludan çok olumsuza kadar sıralanmıştır. Buna göre olumlu maddeler (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde; ölçekte bulunan olumsuz maddeler ise; (5) kesinlikle katılmıyorum, (4) katılmıyorum, (3) kararsızım, (2) katılıyorum, (1) kesinlikle katılıyorum olarak kodlanmıştır. Faktör analizi sonrası ölçek genel puanı veya faktörlerdeki boyutlar hesaplanırken aritmetik ortalama alınır. Ölçek genel puanı ve faktör (boyut) puanları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmaktadır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde puan aralığı 1,00 - 1,79 Çok düşük; 1,80 - 2,59 Düşük; 2,60 - 3,39 Orta; 3,40 - 4,19 Yüksek; 4,20 - 5,00 Çok yüksek kriterlerine göre yorum yapılabilir. Merkez ve taşra ortaöğretim kurumlarında Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Tutum Ölçeği Puanlarının Deney ve Kontrol Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Tutum	Kontrol Grubu	96	3,068	0,684	0,070	-2,455	196	0,014
	Deney Grubu	102	3,336	0,839	0,083			

Tablo 16'ya göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-2,455; p=0,014<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Şekil 5'te tutum ölçeği puanlarının deney ve kontrol grubundaki dağılımı bir grafikle anlatılmıştır.



Şekil 5. Tutum ölçeği puanlarının deney ve kontrol grubundaki dağılımı

Tutum ölçeği puanlarının deney ve kontrol grubundaki dağılımını gösteren Şekil 5'e ki grafiğe göre deney grubunda öğrencilerin tutumunun kontrol grubu öğrenci tutumlarına göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Merkez ve taşradaki ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Tutum Puanlarının Taşra ve Merkez Deney Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Tutum	Deney Taşra	51	3,290	0,843	0,118	-0,553	100	0,582
	Deney Merkez	51	3,382	0,841	0,118			

Tablo 17'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-0,553; p=0,582>0,05). Bu değerler taşra ve merkezdeki deney grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Merkez ve taşradaki ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.Tutum Puanlarının Taşra ve Merkez Kontrol Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Tutum	Kontrol Taşra	48	3,120	0,584	0,084	0,737	94	0,463
	Kontrol Merkez	48	3,017	0,775	0,112			

Tablo 18'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=0,737; p=0,463>0,05). Bu değerler taşra ve merkezdeki kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Merkez ve taşra ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Tutum Puanlarının Deney ve Kontrol Taşra Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tutum	Kontrol Taşra	48	3,120	0,584	0,084	-1,162	97	0,243
	Deney Taşra	51	3,290	0,843	0,118			

Tablo 19'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,162; p=0,243>0,05). Taşradaki kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumlarının benzerlik göstermektedir. Merkez ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Tutum Puanlarının Kontrol ve Deney Merkez Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

	Gruplar	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Tutum	Kontrol Merkez	48	3,017	0,775	0,112	-2,247	97	0,027
	Deney Merkez	51	3,382	0,841	0,118			

Tablo 20'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-2,247; p=0,027<0,05). Söz konusu farklılık deney merkezin lehine gerçekleşmiştir. Yani deney merkezin tutum ölçeğinden aldıkları puan kontrol merkeze göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Tutum puanlarının merkezdeki dağılımı Şekil 6'da ki grafikte gösterilmiştir.

Şekil 6. Tutum Puanlarının Merkezdeki Dağılımı

Şekil 6'ya göre merkez deney grubu öğrencilerinin tutumu kontrol grubu öğrenci tutumlarına göre daha olumludur. Taşradaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının benzerlik göstermesine karşın merkezde bu durum deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan olumlu ve olumsuz maddelere verilen cevaplara göre deney ve kontrol grubu arasındaki puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları ise Tablo 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31'de verilmiştir.

Tablo 21. Tarih Dersi Benim İçin İlgi Çekicidir. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Benim İçin İlgi Çekicidir.	Kontrol Grubu	96	3,510	1,248	0,127	-0,106	196	0,915
	Deney Grubu	102	3,530	1,264	0,125			

Tablo 21'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-0,106; p=0,915>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 22. Tarih Ders Konularını Severim Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Ders Konularını Severim	Kontrol Grubu	96	3,080	1,228	0,125	-3,136	196	0,002
	Deney Grubu	102	3,620	1,169	0,116			

Tablo 22'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-3,136; p=0,002<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun bu maddeden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tablo 23. Arkadaşlarımla Tarih Ders Konularını Tartışmaktan Zevk Alırım. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Arkadaşlarımla Tarih Ders Konularını Tartışmaktan Zevk Alırım.	Kontrol Grubu	96	2,390	1,496	0,153	-5,078	196	0,000
	Deney Grubu	102	3,390	1,291	0,128			

Tablo 23'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-5,078; p=0,000<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani deney grubunun bu maddeden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek

bulunmuştur. Verdikleri cevaplara göre kendilerine görsel materyallerle ders anlatılan deney grubu öğrencileri arkadaşlarıyla tarih ders konularını tartışmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 24. Boş Zamanlarımda Tarih Dersi Çalışırım. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Boş Zamanlarımda Tarih Dersi Çalışırım.	Kontrol Grubu	96	2,830	1,303	0,133	1,653	196	0,100
	Deney Grubu	102	2,550	1,114	0,110			

Tablo 24'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=1,653; p=0,100>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 25. Boş Zamanlarımda Tarih Ders Konularını Okumaktan Zevk Alırım. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Boş Zamanlarımda Tarih Ders Konularını Okumaktan Zevk Alırım.	Kontrol Grubu	96	2,960	1,213	0,124	0,321	196	0,749
	Deney Grubu	102	2,900	1,255	0,124			

Tablo 25'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=0,321; p=0,749>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 26. Yıllarca Tarih Dersi Okusam Bıkmam. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Yıllarca Tarih Dersi Okusam Bıkmam.	Kontrol Grubu	96	1,980	1,248	0,127	-2,779	196	0,006
	Deney Grubu	102	2,480	1,288	0,127			

Tablo 26'ya göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-2,779; p=0,006<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Yani deney grubunun bu maddeden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin tutumunun daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27. Diğer Derslere Göre Tarih Dersini Daha Çok Severek Çalışırım. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Diğer Derslere Göre Tarih Dersini Daha Çok Severek Çalışırım.	Kontrol Grubu	96	2,710	1,345	0,137	-1,061	196	0,290
	Deney Grubu	102	2,900	1,223	0,121			

Tablo 27'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,061; p=0,290>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 28. Çalışma Zamanımın Çoğunu Tarih Dersine Ayırmak İsterim. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Çalışma Zamanımın Çoğunu Tarih Dersine Ayırmak İsterim.	Kontrol Grubu	96	2,590	1,101	0,112	0,524	196	0,601
	Deney Grubu	102	2,510	1,150	0,114			

Tablo 28'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=0,524; p=0,601>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 29. Tarih Dersinin Gelmesini Dört Gözle Beklerim. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersinin Gelmesini Dört Gözle Beklerim.	Kontrol Grubu	96	3,220	1,523	0,155	1,753	196	0,084
	Deney Grubu	102	2,880	1,163	0,115			

Tablo 29'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=1,753; p=0,084>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 30. Tarih Dersinin Yaşantımda Önemli Yararlar Sağlayacağına İnanırım. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	**Gruplar**	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Tarih Dersinin Yaşantımda Önemli Yararlar Sağlayacağına İnanırım.	Kontrol Grubu	96	3,620	1,207	0,123	-2,847	196	0,005
	Deney Grubu	102	4,090	1,082	0,107			

Tablo 30'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-2,847; p=0,005<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani deney grubunun bu maddeden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri kullanılan materyallerle orantılı olarak bir vizyon geliştirmiş ve tarih dersinin yaşantılarında yarar sağlayacağını inandıklarını belirtmişlerdir. Bu da tarih dersine yönelik tutumlarının olumlu olmasına neden olmuştur.

Tablo 31. Tarih Dersini Öğrenmek Hayatımı Renklendirir. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	**Gruplar**	***N***	***x***	***Ss***	***Shx***	***T-Testi***		
						t	***Sd***	***p***
Tarih Dersini Öğrenmek Hayatımı Renklendirir.	Kontrol Grubu	96	3,090	1,430	0,146	-3,030	196	0,003
	Deney Grubu	102	3,680	1,276	0,126			

Tablo 31'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-3,030; p=0,003<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani deney grubunun ilgili maddeden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri görsel materyallerle işlenen tarih dersini geleneksel yöntemle anlatılan derslere göre daha renkli buldukları için bu maddeye olumlu cevap vermişlerdir. Bu durum deney grubunun merkez ya da taşra olma durumuna göre de bir farklılık oluşturmamıştır.

Merkez ve taşra ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği olumsuz maddelerine verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40'da verilmiştir.

Tablo 32. Tarih Dersine Girerken Büyük Sıkıntı Duyarım. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersine Girerken Büyük Sıkıntı Duyarım.*	Kontrol Grubu	96	3,400	1,071	0,109	-1,824	196	0,068
	Deney Grubu	102	3,710	1,302	0,129			

Tablo 32'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,824; p=0,068>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 33. Tarih Dersi Bütün Dersler İçinde En Korktuğum Derstir. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Bütün Dersler İçinde En Korktuğum Derstir.*	Kontrol Grubu	96	3,710	1,205	0,123	-0,641	196	0,522
	Deney Grubu	102	3,820	1,316	0,130			

Tablo 33'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-0,641; p=0,522>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 34. Tarih Dersi Benim İçin Gereksizdir. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Benim İçin Gereksizdir.*	Kontrol Grubu	96	4,070	1,181	0,121	-1,651	196	0,100
	Deney Grubu	102	4,330	1,037	0,103			

Tablo 34'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,651; p=0,100>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 35. Tarih Dersi Sınavından Çekinirim. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Sınavından Çekinirim.*	Kontrol Grubu	96	3,140	1,228	0,125	0,399	196	0,689
	Deney Grubu	102	3,060	1,454	0,144			

Tablo 35'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=0,399; p=0,689>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 36. Tarih Dersinde Zaman Geçmek Bilmez. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersinde Zaman Geçmek Bilmez.*	Kontrol Grubu	96	3,180	1,322	0,135	-1,416	196	0,158
	Deney Grubu	102	3,440	1,302	0,129			

Tablo 36'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,416; p=0,158>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 37. Tarih Dersi Beni Huzursuz Eder. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Beni Huzursuz Eder.*	Kontrol Grubu	96	3,320	1,269	0,130	-3,482	196	0,001
	Deney Grubu	102	3,910	1,109	0,110			

Tablo 37'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-3,482; p=0,001<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 38. Tarih Dersi Beni Korkutur. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Beni Korkutur.*	Kontrol Grubu	96	3,490	1,223	0,125	-0,372	196	0,710
	Deney Grubu	102	3,560	1,383	0,137			

Tablo 38'e göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-0,372; p=0,710>0,05). Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Tablo 39. Tarih Dersinin Konuları Aklımı Karıştırır. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersinin Konuları Aklımı Karıştırır.*	Kontrol Grubu	96	2,340	1,464	0,149	-3,898	196	0,000
	Deney Grubu	102	3,140	1,400	0,139			

Tablo 39'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-3,898; p=0,000<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. deney grubunun "Tarih dersinin konuları aklımı karıştırır." maddesinden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tablo 40. Tarih Dersi Çalışırken Canım Sıkılır. Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Madde	Gruplar	*N*	*x*	*Ss*	*Shx*	*T-Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Tarih Dersi Çalışırken Canım Sıkılır.*	Kontrol Grubu	96	2,730	1,357	0,139	-2,602	196	0,010
	Deney Grubu	102	3,230	1,327	0,131			

Tablo 40'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-2,602; p=0,010<0,05). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun bu maddeden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tarih Dersi Akademik Başarı Testi Ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Bulgular

Merkez ve taşra ortaöğretim kurumlarında Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı testi puanları ve Tarih dersi tutum ölçeği arasında ki ilişki nasıldır? sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testi ve tutum ölçeğine verdikleri cevaplar arasındaki ilişki incelenerek sonuçları karşılaştırılmıştır. Akademik başarı testi sonuçlarına göre hem taşra hem merkezde deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksek, deney grubu öğrenci tutumları daha olumludur. Görsel materyalin kullanılmadığı kontrol gruplarında ise akademik başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşirken, taşra ve merkezdeki deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Görsel materyalin kullanıldığı deney gruplarında akademik başarı taşra ve merkezde benzerlik göstermesine rağmen, deney grubunda ki öğrenci tutumu kontrol grubu öğrenci tutumuna göre daha olumludur. Taşrada yapılan uygulamalarda akademik başarı deney grubu lehine gerçekleşmesine rağmen, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumları benzerlik göstermiştir. Merkezde yapılan uygulamalarda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinde bir farklılık bulunamamıştır. Tutum ise deney grubu lehine gerçekleşmiştir.

Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın sınırlılıkları içerisinde kalarak, elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Deney sınıflarında görsel materyaller kullanılarak ders yapılması öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmış, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde artırmıştır. Bu sonuç Akıncı'nın (2011) öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde artırdığı yönündeki sonucuyla örtüşürken, Akbaba'nın (2009) çoklu ortamla ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı şeklindeki bulgusu ile örtüşmemektedir. Bu araştırmada görsellerle beraber ders akışı devam ettiği için öğrencinin ilgisi sunumda toplanmış, gürültü ortamı oluşmamıştır. Bu sonuç Akıncı'nın sınıfta gürültülü bir ortam meydana geldiği sonucuyla ve Akbaba'nın sınıf atmosferinden uzaklaşıldığı sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Uygulama aşamasında öğrencilerde test bulgularının sonuçlarıyla ilgili kaygılarla karşılaşılmıştır. Teste verdikleri cevaplardan öğretmenlerinin haberi olmayacağı, nota dökülmeyeceği ve sadece araştırma için kullanılacağı bilgisi öğrencileri rahatlatmış ve daha doğru cevaplandırmalarına neden olmuştur. Uygulama yapılan okullarda teknolojik donanımın aynı olmadığı, bazı sınıflarda görsel sunumu kolaylaştıracak donanım mevcutken, bazı sınıflarda bu imkânların olmadığı belirlenmiştir. Hatta teknolojik dananımı olan bazı sınıflarda araç gereç eksikliğinden dolayı dersin ilk dakikalarının hazırlıkla ve araç gereç teminiyle geçmesi öğrencinin derse ilgisini soğutmakta ve bir gürültü ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmen ancak teknik donanımı tamamladıktan sonra ders geçebilmektedir. Görsellerin kullanabilmesi için tüm okullar eşit imkanlara sahip değillerdir. Bu durum doğal olarak öğretmenin fiziki yetersizliklerden dolayı görsellere dayalı bir ders yapmak istememesine, öğrencilerde ise böyle bir durumun farkındalığının oluşmamasına ve derse pasif katılımlarıyla beraber dersle ilgili olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Arıbaş ve Ersöz (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türk Eğitim Tarihi dersini işlemeden önceki görüşleri incelemişler yorumların "ezber ağırlıklı ve sıkıcı bir ders" noktasında yoğunlaştığı, bu durumun literatür ile uyum gösterdiği sonucuna varmışlardır. Bu sonuç araştırmanın ilgili sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışma sonucunda görsel materyallerle hazırlanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgileri artmış, dersler daha zevkli ve eğlenceli bir hal almıştır. Bu sonuç, Barth ve Demirtaş'ın (1997) belirlediği öğrenme, hatırlama ve etkili öğretim konusunda öğretim araç ve gereçleri kullanan öğrencinin öğrenme oranı yükselecektir sonucuyla; Doğan'ın (1998) görsel ve işitsel

materyallerin kullanıldığı sınıflarda derslerin daha zevkli işlendiği ve öğrencilerin konuyu daha iyi kavradığı sonucuyla ve Akbaba'nın çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrenildiği, bilgilerinin kalıcı olduğu, derslerin tekdüzelikten kurtulduğu, derse karşı ilgilerinin arttığı ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği şeklinde ortaya koymuş oldukları sonuçlarla örtüşmektedir. Görsel materyallerin kullanımıyla tarih müfredatında yer alan becerilerin daha kolay ve daha üst seviyede geliştiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Akıncı'nın (2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Görsel materyaller kullanılarak yapılan sunum esnasında öğrencilere verilen görseller tanımlandığı için, öğrenciler minyatür, gravür ve resmi tanıyıp ayırt edebilmişlerdir.

Tarih Dersi Akademik Başarı Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan 25 maddelik başarı testi için güvenirlik katsayıları çok yüksek bulunmuştur. Görsel materyaller kullanılarak eğitim yapılan deney grubunda öğrenci başarı seviyesi görsel materyal kullanılmadan eğitim yapılan kontrol gruplarına göre daha yüksektir. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

T. Y. Şahin (2000) araştırmasının sonunda, Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamla öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Keleş, Ata ve Köksal (2006), Tarih derslerinde doküman kullanılmasının lise öğrencilerinin başarısına etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı düzeyindeki artış, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Demirel'in (2006) çalışmasının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Tutaysalgır'ın (2006) araştırmasının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir sonuç görülmektedir. Çelik'in (2007) araştırmasının sonuçlarına göre, deney grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğu görülmüştür. Işık (2008) yaptığı araştırmada, ortaöğretim tarih derslerinde doküman kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirlemiştir. Akbaba (2009) dersi çoklu ortamla uygulamanın öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada etkili olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın ilgili bulguları ile paralellik göstermektedir.

Deney grubunda öğrenci başarı seviyesi taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrenci başarısı merkez okullarında taşra okullarına göre daha yüksektir. Öğrencilerin başarı durumları uygulama sonrasında merkezdeki okulların lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgudan da anlaşılacağı üzere çevresel etmenler başarının meydana gelmesinde belirleyici olmaktadır. Taşradaki okullarda deney grubunda öğrenci başarı seviyesi kontrol gruplarına göre daha yüksektir. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Merkezde görsel materyaller kullanılarak eğitim yapılan deney grubu öğrenci başarı seviyesi ile görsel materyal kullanmadan eğitim yapılan kontrol grubu öğrenci başarı seviyesi bir farklılık göstermemektedir.

Görsel materyal kullanarak ve görsel materyal kullanılmadan yapılan dersin ardından uygulanan başarı testi sonuçlarına göre hem taşra hem merkezdeki deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksektir. Bu durum taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Taşrada yapılan uygulamalarda başarı deney grubu lehine gerçekleşmesine rağmen merkezdeki okullarda böyle bir farklılık bulunamamıştır. Görsel materyalin kullanılmadığı kontrol gruplarında ise başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşmiştir. Genel olarak başarı deney gruplarında ölçülmüştür. Tarih testine verilen cevaplar incelendiğinde deney taşra grubunun başarısının kontrol merkez grubuna eşit ya da yakın olduğu görülmüştür.

Tarih Dersi Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Ölçeğin genel güvenirliği çok yüksek bulunmuştur. Yapılan Barlett testi sonucunda faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir.

Görsel materyaller kullanılarak eğitim yapılan deney grubunda öğrencilerin tutumu görsel materyal kullanılmadan eğitim yapılan kontrol grubu öğrenci tutumlarına göre daha olumludur. Tutaysalgır'ın (2006) araştırmasında, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Akbaba (2009) deney ve kontrol gruplarının tutumlarını belirlemek için yaptığı ön uygulama sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Arıbaş ve Ersöz (2013), yaptıkları çalışmayla öğrencilerin çoğunun dönem başında derslerle ilgili olumsuz düşünce ve tutuma sahipken, gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme sonrasında derse karşı tutum ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini bulmuşlardır. Bu bulgular araştırmanın ilgili bulgularıyla tutarlıdır. Taşra ve merkezde deney grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Taşra ve merkezde görsel materyal kullanılmadan uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumları da benzerlik göstermektedir. Taşra kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Altınışık (2001)'ın yaptığı, "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi" ile ilgili araştırmanın sonucunda, çoklu ortamda ders gören öğrencilerin tutum puanları ile geleneksel sınıf ortamında ders gören öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Araştırmanın bu bölümündeki bulgular Altınışık'ın araştırmasının bulguları ile tutarlıdır. Merkezde deney grubunda öğrencilerin tutumunun kontrol grubu öğrenci tutumlarına göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Taşradaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumları benzerlik göstermesine karşın merkezde bu durum deney grubu lehinedir.

"Tarih Dersi Benim İçin İlgi Çekicidir", "Boş Zamanlarımda Tarih Dersi Çalışırım.", "Boş Zamanlarımda Tarih Ders Konularını Okumaktan Zevk Alırım.", "Diğer Derslere Göre Tarih Dersini Daha Çok Severek Çalışırım", "Çalışma Zamanımın Çoğunu Tarih Dersine Ayırmak İsterim." ve "Tarih Dersinin Gelmesini Dört Gözle Beklerim." maddelerine öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir. Deney grubunun "Tarih Ders Konularını Severim." "Yıllarca Tarih Dersi Okusam Bıkmam.", "Tarih Dersinin Yaşantımda Önemli Yararlar Sağlayacağına İnanırım.", "Tarih Dersini Öğrenmek Hayatımı Renklendirir." ve "Arkadaşlarımla Tarih Ders Konularını Tartışmaktan Zevk Alırım." maddelerinden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin tutumunun daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu öğrencileri kullanılan materyallerle orantılı olarak bir vizyon geliştirmiş ve tarih dersinin yaşantılarında yarar sağlayacağını inandıklarını belirtmişlerdir. Verdikleri cevaplara göre deney grubu öğrencileri tarih ders konularını bu şekilde daha çok sevdiklerini, yıllarca tarih dersi okusalar bıkmayacaklarını ve arkadaşlarıyla tarih ders konularını tartışmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. "Tarih Dersi Beni Huzursuz Eder.", "Tarih Dersinin Konuları Aklımı Karıştırır.", "Tarih Dersi Çalışırken Canım Sıkılır.", "Tarih Dersi Çalışırken Canım Sıkılır." maddelerinden almış oldukları puan deney grubunun lehinedir. "Tarih Dersi Beni Korkutur.","Tarih Dersinde Zaman Geçmek Bilmez.", "Tarih Dersine Girerken Büyük Sıkıntı Duyarım.","Tarih Dersi Bütün Dersler İçinde En Korktuğum Derstir.", "Tarih Dersi Benim İçin Gereksizdir.", "Tarih Dersi Sınavından Çekinirim." maddelerine öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney ve kontrol grubunun tutumları benzerlik göstermektedir.

Akademik başarı testi sonuçlarına göre hem taşra hem merkezde deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksek, deney grubu öğrenci tutumları daha olumludur. Görsel materyalin kullanılmadığı kontrol gruplarında ise akademik başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşirken, taşra ve merkezdeki deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Görsel materyalin kullanıldığı deney gruplarında akademik başarı taşra ve merkezde benzerlik göstermesine rağmen, deney grubunda ki öğrenci tutumu kontrol grubu öğrenci tutumuna göre daha olumludur. Taşrada yapılan uygulamalarda

akademik başarı deney grubu lehine gerçekleşmiş, tutumlarda ise deney ve kontrol grubu öğrencileri benzerlik göstermiştir. Demir (2000), "Video Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı çalışmasında kontrol gruplu ön-test ve son-test modeliyle yapılan deneysel çalışmasının sonucunda, video destekli öğretimin, ürün olarak meydana gelen bilişsel öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu ancak öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Araştırmanın bu bölümündeki bulgular Demir'in araştırmasının bulguları ile tutarlıdır. Merkezde yapılan uygulamalarda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinde bir farklılık bulunamamıştır. Tutum ise deney grubu lehine gerçekleşmiştir.

Öneriler

- Öğretmenler alanlarında ve meslekî konularda konferans, seminer gibi etkinliklere katılımları sağlanmalı, hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. Hizmet içi eğitimde aldıkları eğitimi uygulayıp uygulamadıklarına dair dönütler alınmalı, hizmet içinde aldıkları eğitime yönelik çalışmaları desteklenmeli ve denetlenmelidir.
- Öğretmenler yapacakları sınavlarda görsellere yönelik sorulara yer vermelidir.
- Görsellerin kullanımıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri istenmelidir.
- Araştırma sonucunda taşra ve merkez kontrol grubunun karşılaştırılmasında başarı merkez kontrol grubunun lehine bulunmuştur. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere çevresel etmenler algıyı besleyerek başarı seviyesini artırmaktadır. Özellikle çevresel olarak imkânların daha dar olduğu taşrada çalışan öğretmenler derslerinde şartları zorlayarak değişik etkinliklere ve materyallere yer verirlerse imkânsızlık faktörünün etkisinin daha aza indirgenmesine, taşra öğrencilerinin farkındalığının merkezdeki öğrenciyi yakalamasına yardımcı olabilirler.
- Öğretmenler ders anlatımında kullandıkları bütün resim, fotoğraf, minyatür gravür, karikatür gibi görsel öğelerin pedagojik açıdan yeterli olmasına, kabul görmüş ressamların sanatsal nitelik taşıyan resimlerinin kullanılmasına dikkat etmelidirler.
- Pedagojik açıdan yeterli olan ve derslerin anlatımında kullanılabilecek olan görseller alanlarının uzmanlarınca belirlenerek, hangi konuda hangi görsel materyalin kullanılabileceğine dair bir çalışma yapmaları sağlanabilir.
- Üniversitelerde Tarih ve Tarih Öğretimi bölümlerinde Sanat Tarihi derslerine ağırlık verilerek tablo resimlerinin, minyatürlerin ve gravürlerin açıklamaları ve tarihi özellikleri öğretmen adaylarına öğrencilikleri sırasında öğretilebilir.
- Öğretmenler ders anlatımında görsel materyalleri dersin tamamına yayacak şekilde görsel bombardımanına tutacak şekilde kullanmamalıdırlar.
- Eğitimcilere görsel okuma teknikleri öğretilmelidir.
- Tüm öğretim basamaklarını kapsayacak şekilde tarihi konuları içeren karikatür yarışmaları düzenlenebilir.
- Görsel materyallerin kalıcılık üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Kaynakça

Afyoncu, E., Demir, U., & Önal, A. (2010). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Askeri İsyanlar ve Darbeler*. İstanbul: Yeditepe.

Akbaba, B. (2009) *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akıncı, B. A. G. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsilî Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altınay, A. R. (1973). *Lale Devri*., H. A. Diriöz. (Hazırlayan). Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı.

Altınışık, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arıbaş, S., & Ersöz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi Dersi Öğretiminde Farklı Bir Yaklaşım: Resim Öğretmenliği Öğrencilerinin Sergi Çalışması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, *7*,(34), 760-767.

Barth, L. J., & Demirtaş, A. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: YÖK ve Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

Demir, Z. (2000). *Video Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (1998). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflardaki Sosyal Bilgiler Dersi İçin Gerekli Görsel ve İşitsel Materyal Üzerine Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Erbay, M. (1999). Ressam Vanmour'un Tablolarında Hollandalı Elçi Cornelis Calcoen. *Türkiye'de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi,* 38, 46-49.

Genç, İ., Cazgır, V., Türedi, Ş., Çelik, M., & Genç, C. (2009). *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Samsun.

Işık, H. (2008). *Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (12. Baskı). Ankara: Nobel.

Keleş, H., Ata, B., & Köksal, İ. (2006). Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (2), 99-112.

Köstüklü, N. (1999). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.* Konya: Günay Ofset.

Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli.* (A. Ünal, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Şahin, T. Y. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği, *Eğitim Araştırmaları, 1*(1), 68-73.

Şimşek, A. (2003). Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergis*i, *IV* (1), 141-155.

Tutaysalgır, H. (2006). *Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TTK.

Uluçay, M. Ç. (1958). *Tarih Öğretimi (Çevre İncelemeleri).* İstanbul: Öğretmen Cep Kitapları.

www.estanbul.com/osmanlida-lale-devri-minyaturleri. adresinden 23.08.2010 tarihinde alınmıştır.

www.os-ar.com/levni/ surname-i Vehbi. adresinden 23.08.2010 tarihinde alınmıştır.

wikipedia.org/wiki/L%C3%A2le_Devri. adresinden 23.08.2010 tarihinde alınmıştır.

Yalın, H. İ. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel.

Kimlik İnşası ve Aktarımında Müzeler ve Müzeciliğin Rolü: 500. Yıl Vakfı Müzesi Örneği

Berken DÖNER
Kocaeli Üniversitesi, berkendoner@gmail.com

Emel BAŞTÜRK AKCA
Kocaeli Üniversitesi, emelbasturkakca@gmail.com

Özet

Müzeler, tarihe tanıklık etmenin yanı sıra, kimlik inşası ve temsilinin de önemli araçları olarak görülürler. Özellikle ulusal müzelerde her ulus kendi tarihine ait eserleri toplayarak hem bunlara, kuşaktan kuşağa aktarılması gereken unsurlar olarak bir değer atfetmekte, hem de bu unsurları gururla sergilemektedir. Ulusal tarih yazımında önemli merkezler ve eserlere sahip olan Türkiye'de bir ulusal müzecilik anlayışının gelişmemiş olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak ülkede yaşayan azınlıkların da kendi tarihlerini ve kimlik serüvenlerini sergiledikleri müzelerin sayısı yok denecek kadar azdır. Türkiye'de yaşayan azınlıkların tarihi ve kültürel mirasına ilişkin bir müzecilik yaklaşımının olmaması, Türk tarih yazımı ve tarihi değerlerin korunması anlamında da bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Müzeler, tıpkı tarih yazımında olduğu gibi toplumsal hafızanın inşasına katkı sağlarlar. Bu çalışmada tarih yazımı ve buna bağlı olarak kimlik inşasında müzelerin rolü çerçevesinde Türkiye Musevi Cemaati'ne ait 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi incelenmiştir. Müzenin tarihçesi ve sergilenen eserler bağlamında Türk Musevi Cemaati'nin

- Kendi kimliklerine ilişkin olarak hangi unsurları ön plana çıkarttıkları,
- Türkiye'de Musevi vatandaş olmanın gelişimini hangi olaylar üzerinden sergiledikleri ve
- Türkiye toplumu ile nasıl ilişki kurdukları sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Gündelik hayatı kuşatan ve geçmişin algılanmasına biçim veren politikaların çoğu, aradan uzun zaman geçse bile toplumsal bellekteki yerlerini kaybetmezler. 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi'nin yeni bir alan açarak, toplumsal belleği yeniden biçimlendirdiğini söylemek mümkündür. Müze'nin Musevi Cemaati'nin tarihi ve kültürel temellerini ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda korunmaya dayalı bir "dünya görüşü" üretiminin de zeminini oluşturduğu söylenebilir. Müze'de sergilenenler Türk Musevileri açısından önemli tarihsel gelişmelerle sınırlı değildir. Topluluğun yaşamında oldukça önemli yeri olan yeme-içme kültürü ve müzik gibi kültürel değerler de Müze'de yerini almıştır. Müze bu kültürel unsurlara yer vermesi ve onları sergileme biçimi ile kültürel değerlerin yeni kuşaklara ve geniş topluma aktarılarak korunması amacı taşıdığı görülmektedir. Müze ayrıca sergileme biçimleri ve ziyaretçilerle kurduğu etkileşim açısından modern müzecilik anlayışının da bir örneğini oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Müzecilik, 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi, Musevi Cemaati, kimlik stratejiler

Role of Museums and Museology for Construction of Identity and Reflection : Sample 500 th Year Foundation Museum

Abstract

Museums are considered as construction and representation of identity besides witness to the history. Especially in national museums, each nation attribute a value as they should be pass from generation to generation while collecting their own historical artifacts and they exhibit them proudly. In Turkey where have important national historiography centers and artifacts there is not a understanding of national museum. Concordantly there are not many museums in which minorities can exhibit their histories and identity adventure.

Museums shape social identity, cultural memory and historiography,direct to define collective memory. History is kept under control by the museums. While certain parts of historical process put forward, some parts put in an unimportant situation consciously. It is equal to kept under control museum collections and kept under control the memory.

In this study, it will be seek answers of;

Jewish Museum of Turkey will be examined which belongs to Turkish Jewish Community from the perspective of its role of historiography and construction of identity.

What elements they bring forefront in relation to their identities,

Which events they select for exhibit progress of being Jewish Citizen in Turkey and how they get in contact with society of Turkey.(cultural interactions / integration)

Everyday life encompassing most of the policies that detect format of the past, even if a long time does not lose their place in social memory. 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi by opening a new field, it is possible to say that the reformatting of social memory. Museum, history and cultural of the Jewish community, but also putting out the basics of protection based on a "world view" can be said to create the production floor. Exhibited in the Museum are important in terms of the historical development of Turkish Jews are not limited. This is very important in the life of the community, food and drink culture and music as well as cultural values has been replaced in the Museum. Where the elements of this cultural Museum and exhibit them to a new generation of cultural values with the format and transferred to the Community objective of protecting wide was carrying. The Museum also display formats and interacts with visitors in terms of understanding of the interaction of an instance of modern museums.

Keywords: Museology, 500 Year Foundation Museum of Turkish Jews, Jewish Community, idendity strategies

Giriş

Müzeler, toplumların kültürel değerlerini korumak, sergilemek, günümüze ve geleceğe ışık tutmak amacıyla toplum yararına hizmet veren kurumlardır. Müzeleri sadece nesnelerin türüne göre biriktirildiği, bu nesnelerin koleksiyon halinde sergilendiği kurumlar olarak düşünmek yanlıştır, müzeler aynı zamanda bu koleksiyonları, araştırma ve iletişim amacıyla toplumun gelişimi için toplumla paylaşan kurumlardır. Bu bağlamda bakıldığında müzelerin belli başlı işlevleri toplama, koruma, belgeleme ve sergilemedir (Atagök, 1982: 42). Müzelerin, bu işlevlerin tümünü yerine getirmesi beklenir. Bu işlevler tarihsel süreç içinde müzelerin işlevlerinin de çerçevesini çizmiş ve çağdaş müzelerin oluşumuna katkı sağlamıştır.

Müzeler, toplumsal kimlik, kültürel bellek ve tarih yazımını şekillendirmekte, ulusal kimliğin ve toplumsal hafızanın tanımlanmasına da yöne vermektedir. Müzeler, seçilmiş bir tarihi resmetmeleri açısından geçmişin "denetim altına" alındığı mekanlar olarak da nitelendirilirler.

Müzeler geçmişin koruyucusu ve taşıyıcısıdırlar. Geçmişin birikimi ile şimdiyi buluşturan, ülkenin kültürel kimliğini zenginleştiren ve ortak mirasa katkıda bulunan yapılarıyla toplumsal varlıklardır. Atagök'e göre, "müzeler, bir yandan topladığı, arşivlediği, koruyup sergilediği eserlerle kültür ortamı oluştururken, bir diğer yandan da sergileme yolu ile eğitim işlevini gerçekleştirmektedirler" (Atagök 1982: 42). Müzeler tarihin belirli kesitlerini yansıtmakla birlikte, belgelerin ve objelerin kullanılmasını düzenleyen karar verme mekanizması yönüyle hatırlama ve unutmaya biçim vermekte ve bu yönüyle sosyo-politik düzeni, kültür ve kimlikleri yapılandırma sürecinde etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle müzelerdeki çeşitlilik tarihsel zenginlik ve çeşitlilik adına oldukça önem taşımaktadır.

Çalışmanın Amacı

Çalışma, 2015 yılının Aralık ayında ziyarete açılmış olan 500.Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi üzerinden Türkiye'deki Musevi cemaatinin kendi tarihlerini nasıl oluşturdukları ve hem kendi üyelerine, hem de geniş toplumun üyelerine nasıl bir tarih ve kimlik biçimi sergilediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede müzelerin, tarih yazımı, kimlik inşası ve kimliğin korunmasındaki rolünü ortaya koymak, bir azınlık müzesi olarak 500. Yıl Vakfı Müzesi'nin bu işlevleri nasıl hayata geçirdiği ve azınlık müzelerinin hem kendi tarihleri, hem de geniş toplumun tarihi açısından önemini tartışmak da çalışmanın amaçları arasındadır.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada ilk olarak belleğin muhafazası aracılığıyla kimlik inşasına katkısı üzerinden müzecilik kavramı ve azınlık müzeleri ele alınmış, ardından bu çerçeve üzerinden 500.Yıl Vakfı Müzesi incelenmiştir. Çalışmada literatür taraması ve gösterge analizi yöntemleri kullanılmıştır. Müze sergi alanlarının mekânsal ayrışması üzerinden üç bölüm halinde ele alınmış ve bu bölümlerde yer alan sergilerde sunulanlar incelenmiştir. Müzede yer alan unsurlar, Türkiye Musevi Cemaatinin bellek oluşturma ve bu bellek aracılığıyla kendi tarihsel anlatılarını oluşturmaları açısından analiz edilmiş, Türkiye Musevi Cemaati'nin nasıl bir tarihsel anlatı kurduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra müzede karşımıza çıkan unsurları anlamlandırmak ve tarihsel bağlamı içinde konumlandırmak amacıyla Türk Musevi Cemaati hakkındaki bilgiler için literatür taraması yöntemine başvurulmuştur. Müzenin bölümleri Musevi kültürünü geniş topluma açıklayacak yeterliliğe sahip görülen objelerden yola çıkarak sınıflandırılmıştır.

1.Kültürel Çeşitlilik ve Azınlık Müzeleri

Müzeler, koleksiyonları ve bunların içerikleriyle, mekânsal olanaklarıyla toplumsal belleğin önemli merkezlerindendir. Özellikle çok etnili, çok kültürlü toplumlarda müzeler, kültürel çeşitliliği ve zenginliği yansıtması açısından da önem taşımaktadır. Günümüzde değişen müzecilik anlayışıyla müzeler, durağanlıktan uzaklaşarak görsel-işitsel materyallerden destek alan ve sosyal etkinlikler de içerecek şekilde etkileşimli bir yapıya bürünmektedir. Bu bağlamda günümüzde müzelerin önde gelen sorumluluğu yalnızca koleksiyonlarını sergilemek olarak görülmemektedir. Müzeler genel anlamda, toplumu kültürel mirasa ilişkin bilgilendiren kurumlar haline gelmişlerdir (Mollaoğlu, 2007: 314).

Müzeler, toplumsal kimlik, kültürel bellek ve tarih yazımını şekillendirmekte, ulusal kimliğin ve toplumsal hafızanın tanımlanmasına yön vermektedir. Müzeler, tarihsel anlatının bir parçasıdır ve tüm anlatılar gibi bir seçme; yani dahil etme ve dışarıda bırakma işlemiyle oluşur. Tarihsel anlatının ön plana çıkarttığı durum ve olaylar müzelerde de daha vurgulu biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Kimlik oluşturma, kimliklenme süreçlerinde önemli roller üstlenen müzeler, kültürel çeşitlilik, çok kültürlülük ve diyalog politikalarının gelişimine de zemin hazırlama potansiyeline sahiptir. Müzeler bu açıdan ele alındığında kültürel çeşitliliği sürdürme ve farklı toplumsal gruplar arasındaki diyalog

beklentisini yönetebilmede önemli bir kaynaktır. Bu anlamda gerek ulusal müzelerde bir çoğulculuk yakalamak, gerekse de azınlıkların kendi tarihsel varlıklarını ortaya koydukları müzelerin sayısını arttırmak toplumsal birlik ve ortak bir hafıza oluşturmak adına önemlidir.

Azınlık müzeleri, o topluluğun diğer bireylerini birleştirmek ve kimliğin korunmasına katkıda bulunmak gibi bir işleve de sahiptir. Bu müzelerin geniş toplum içinde oynadığı rol, genellikle müzelere atfedilenden çok daha aktif olmayı beraberinde getirmektedir. Azınlık müzeleri, azınlık grupların geçmişindeki anıların korunması ve muhafaza edilmesindeki rolünü oynamasına karşın, geniş toplumla ilişkiler bağlamında daha aktif bir rol oynamak için stratejik olarak konumlandırılmışlardır. Genel olarak müzeler; etnografik, arkeolojik, sanatsal ya da bilimsel koleksiyonların öne çıkarılmasıyla tanımlanırken, azınlık müzeleri yalnızca kendi koleksiyonlarınca değil, daha çok temsil ettiği azınlık grubunun sahip olduğu özelliklerle tanımlanmaktadır. Azınlık müzeleri varlık nedenini ve gücünü azınlık grubunun kendisinden almaktadır. Dinamik özellikler taşırlar ve bu yüzden bu tür müzeler sürekli eğitim faaliyetleri, atölyeler, konferanslar düzenleyen ve sergiler üreten mekanlardır.

Azınlık müzelerinin oluşum amacında, azınlık grubunun geçmişini, bugününü ve geleceğini kendi üyelerine ve geniş topluma yansıtmak yer almaktadır (Maya,2015:25). Bu açıdan bakıldığında azınlık kimliğini ve yurttaşlık bilincini geliştiren, aynı ülke sınırları içinde yaşayan farklı etnik, dinsel, kültürel, toplumsal gruplar arasında karşılıklı anlayış ve bir arada yaşama kültürünü güçlendiren, önyargının yol açtığı sorunlara çözüm bulma kapasitesini arttıran mekanlar olarak öne çıkmaktadırlar.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Türkiye'de azınlık müzeciliğinin tek temsilcisi olan[141] 500.Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi'nin hem yapısal olarak hem de koleksiyonunda yer alan eserler ve belgeler üzerinden analizi yer almaktadır. Bu bağlamda, müzenin "yakın tarih, yeme-içme kültürü, müzik, tören ve gelenekler" bölümlerinden hareketle müzede yer alan kültürel gösterge alanları incelenerek karşımıza çıkan tarih anlatısı sergilenmeye çalışılmaktadır. Yakın tarih bölümünde Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren uygulanan azınlık politikalarının Türkiye'deki Yahudi nüfusun tarihini nasıl biçimlendirdiği sergilenmektedir. Müzenin "yeme –içme kültürü" bölümüyle, hayatın çeşitli boyutlarının odak noktasından biri olan yemeğin Türk Musevi Cemaati'nin hayatını hangi bağlamda şekillendirdiği irdelenmektedir. Müzenin bir diğer bölümü ise "tören ve gelenekler" bölümüdür. Bu bölüm, cemaatin kimliğini korumak adına tören ve geleneklere nasıl bir anlam yüklediğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Müzede yer alan bölümler, topluluğun kendini geniş topluma nasıl sunduğunu da görmemizi sağlamaktadır.

1.1. 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi

500.Yıl Vakfı Müzesi (resmi kayıtlarda geçen adıyla *500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi*), 500.Yıl Vakfı tarafından geniş topluma Türk Yahudilerinin geleneklerini, kültürünü, tarihini tanıtmak amacıyla kurulmuştur. 500. Yıl Vakfı, 1989 yılında, Yahudi ve Müslümanlardan oluşan yüz on üç Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı tarafından Sefarad Yahudilerinin beş yüz yıl önce Osmanlı İmparatorluğu'na gelişini kutlamak amacıyla kurulmuştur. Müze, Kamhi ailesinin maddi desteğiyle hayata geçirilmiştir. Hahambaşılığın kayıtlarında "Galata'nın Kutsal Sinagogu" veya "Kal Kadoş Galata" adıyla yer alan ve halk arasında "Zülfaris"[142] adıyla bilinen Zülfaris Sinagogu bünyesinde faaliyet gösteren *500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi,* tahliye edilerek, müzede sergilenen tüm kültürel objeler ve belgeler, Neve Şalom Sinagogu içindeki yeni yerine taşınmıştır.

Vakıf ve Musevi cemaati, her fırsatta Türk milletine ve bu topraklara olan sevgi ve bağlılıklarını dile getirmekte, siyasal iktidarlar ve Türkiye halkı ile ters düşmek istemediklerini göstermektedirler. Nitekim 500. Yıl Vakfı Kuruluş Senedi'nin 3. maddesinde Vakfın temel amacı şu sözlerle anlatılmaktadır:

---

[141] Türkiye'deki tek azınlık müzesi "500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi"dir. Rum Cemaati'nin öncülüğünde, içerisinde Süryani, Ermeni cemaatlerinden temsilcilerin de bulunduğu azınlık cemaatleri, bir "Azınlık Müzesi" kurmak üzere bir proje oluşturmuşsa da proje henüz hayata geçirilememiştir.

[142] Adını Farsça'da "Gelinin perçemi" anlamına gelen "Zülf-ü Arus"tan aldığı düşünülen sinagog.

"Türkler'in devlet ve toplum olarak üstün insanlık vasıflarını her türlü olanaktan yararlanarak tüm dünyaya tanıtmak, din ve vicdan hürriyetlerini korumak için bağnazlık ortamından kaçarak Türk toprağını vatan seçen Musevilere kucak açan Türk Milleti'nin insancıl yaklaşımını en geniş şekilde yurt içinde ve yurt dışına duyurmak ve Musevi yurttaşlarımızın şükran ifadelerinin açıklanmasına yardımcı olmaktır."

Zülfaris Sinagogu'nda Türk ve yabancı pek çok ziyaretçiye hizmet veren 500. Yıl Vakfı Müzesi, toplumsal koşullar, yeni ihtiyaçlar ve zaman içinde kendi müzecilik anlayışlarının gelişmesine paralel olarak 14 Ocak 2015'te Neve Şalom Sinagogu binasında hizmete açılmıştır. "Barış Vahası" anlamına gelen Neve Şalom, müzenin daha modern ve geniş bir ortama sahip olmasını sağlamıştır

Teknolojik donanım açısından da oldukça modern bir yapıya sahip olan müzede dokunmatik ekranlar ve bilgisayarlarla interaktif bir ortam sağlanmıştır. Müze bu yönüyle modern müzecilik anlayışını yansıtmaktadır. İnteraktif panoların güncellenmesi, yönetici odalarından sağlanmakta ve böylece sürekli olarak bilgiler yenilenmektedir. İnteraktiflik günümüz müzeciliğinin önemli unsurlarından biridir. İncelediğimiz müze açısından ise cemaate, kendi topluluklarını ilgilendiren güncel konuları da hızlı bir biçimde sergi panolarına aktarma imkanı sağladığı söylenmelidir. 2015 yılının Aralık ayında Ortaköy'de (İstanbul) gerçekleştirilen ve hep birlikte açık alanda kutlanan "Hanuka Bayramı" müzede hemen yerini almıştır (Maya, 2015: 25). Bu ve bunun gibi örneklerde görüldüğü gibi ziyaretçiler müzeyi her ziyaret edişlerinde yeni bilgilere ulaşabilmektedirler.

Müzede, ziyaretçilerin Neve Şalom Sinagogu'nda yapılan dua veya töreni izleyebilmesini olanaklı kılan bir geçiş de mevcuttur. Böylece cemaat üyesi olmayan ziyaretçiler de, Musevi törenlerinin bir parçası haline gelmektedir. Sinagog'la olan bu birliktelik, başka bir deyişle bu iki kurumun iç içeliği müzenin, azınlık müzesi olmasından kaynaklanan özelliklerden biridir. Diğer yandan müze gibi geçmiş ve donmuş bir kavram ile sinagogdaki bir törenin güncelliği, "geçmiş" ve "şimdi"yi de birleştirmektir.

2. 500.Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi'nin Bölümleri

2.1. Birinci Bölüm ve Tarihsel İzler:

500. Yıl Vakfı Müzesi üç bölümden oluşmaktadır; birinci kat, birinci kattan rampayla geçilen bölüm ve ikinci kat. Birinci katta yer alan sergiler;

"Göç,
Osmanlı Topraklarında,
Hahambaşılık Kurumu,
Etkileşim,
Askerlik,
Bak ve Keşfet,
Yakın Tarih,
Türk Yahudi Basını,
Klasik Türk Musikisi Maftirim (İlahi),
Alyans Okulları ve 500. Yıl Vakfı" isimlerini taşımaktadır.

Birinci bölümdeki sergiler, Türkiye Musevi Cemaati'nin yaşadığı tarihsel dönüm noktalarını ifade etmesi açısından önemlidir. *Göç* ve *Osmanlı Topraklarında* bölümlerinde, Osmanlı İmparatoru Sultan II. Bayezid 'in kendilerine sığınma hakkı tanıması üzerine yüz elli bin kadar İspanya Yahudi'sinin Akdeniz yolu üzerinden doğrudan Osmanlı topraklarına yaptıkları göç, bu topraklarda başlayan hayatları sergilenmekte, daha sonra ise Hahambaşılık Kurumu, askerlik, basın ve eğitim gibi hem politik hem kültürel tarihin biçimlenmesinde önem atfedilen kurumların tarihsel seyrine yer verilmektedir. 1493'te İspanya'dan göç eden ve Osmanlı'da ilk matbaayı kuran Nahmias kardeşlerin 1512'de bastığı ilk kitaplardan *Midraş Teilim* de bu bölümde yer almaktadır. '*Şa'arey Mizrah*'dan itibaren, yüz bir Yahudi gazetesi ve dergisinin örnekleri ve tarihçeleri de bu kısımda sergilenmektedir. Ayrıca Yahudilerin *Kan*

İftirası dedikleri meseleyle ilgili olarak Sultan Abdulaziz'in yayınladığı ferman da burada sergilenmektedir. O ferman giriş kapısını süslemekte ve şunlar yazmaktadır: "Ortaçağ'da üretilen ve her yıl bir Hıristiyan çocuğun Yahudilerce öldürülüp kanının Pesah (Hamursuz) Bayramı'nda yenen Matsa'ya (hamursuz ekmek) katıldığı iftirası birçok Avrupa ülkesinde Yahudilerin kıyımına yol açtı. 1530'da Amasya ve kısa bir süre sonra Tokat Yahudileri benzer bir iddiayla karşılaşınca Kanuni Sultan Süleyman şöyle buyurdu: Bu gibi iddialar Padişahlık Divanında muhakeme edilecek ve emrim olmadan başka bir yerde görülmeyecektir." Bu ferman gibi pek çok belgeyi bu bölümde görmek mümkündür.

Resmi olarak adı "Alliance Israélite Universelle" (Evrensel Musevi Birliği) olarak geçen *Alyans Okulları* için açılan bölümde başta İzmir, İstanbul ve Edirne'deki Alyans okulları olmak üzere bu okulların kuruluş belgeleri, okulların ve öğrencilerin fotoğrafları yer almaktadır. *Bak ve Keşfet* bölümünde ise dokunmatik ekranlardan müze hakkında bilgi alma olanağı yaratılmıştır. Birinci bölümün Türkiye tarihi ile de yakından ilişkili olan önemli bölümlerinden biri *Yakın Tarih* bölümüdür. Bu bölüm sergilenen materyaller açısından da daha zengin olduğu için aşağıda ayrı bir başlık olarak incelenmiştir.

Fotoğraf 1: Dönemin askeri ve dini kıyafetleri

2.1.1. Yakın Tarih Bölümü

Yakın tarih bölümünde Cumhuriyet döneminden başlayarak günümüze kadar Anadolu topraklarındaki Yahudi yaşamı anlatılmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Yahudilerin hayatını etkileyen tarihi olaylar kronolojik bir sıra gözetilerek hazırlanmıştır. Bu bölüm 500. Yıl Vakfı Müzesi'nin Zülfaris Sinagogu'ndaki eski yerinde yer almayan yeni bir bölümdür. Yakın tarih bölümü diye adlandırılan bu bölüm müze yöneticileri tarafından "cesur bir yaklaşım" olarak değerlendirilmektedir (Maya, 2015: 24). Geçmişte Türk Musevi Cemaatinin politik ve toplumsal olarak yaşadığı gerilimli olaylar müzede yer almaktadır. Müze yönetimi[143] bu tarihsel süreçlere yer verilmesinin toplumla daha köklü ve kalıcı ilişkiler kurulabilmesinin ön şartlarından biri olduğunu düşünmektedir.

Yakın tarihin anlatılması sırasında dokunmatik panolardan yararlanılmış, aktarılan her konu resim ve videolarla desteklenmiş, bazı konularda ise sözlü tarih çalışmalarından destek alınmıştır. Müze'nin yakın tarih bölümünde en çok dikkat çeken bölümlerden biri Cumhuriyet dönemine ait pek çok belge ve fotoğrafın yer aldığı bölümdür. Bu bölümde, eğitim, ekonomi ve dil gibi alanlarda yapılan düzenlemelerin Yahudi toplumunun yaşamında bıraktığı izlere yer verilmektedir. I. Dünya Savaşı, Çanakkale Cephesi ve Kurtuluş Savaşı sırasında yaşamlarını yitiren Türk Yahudi askerlerin anısına dikilen, heykeltıraş Nadia Arditti'nin ***"Yükselen Ateş"*** yapıtı bu bölümü daha da dikkat çekici hale getirmektedir. Bunun yanı sıra Lozan Antlaşması'nın 42. maddesinden Musevi Cemaati'nin feragati, Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1933 yılında ülkemize davet edilen ve Nazi baskısından kaçarak İstanbul'daki üniversitelerde akademisyenliğe devam eden Alman bilim insanları, İkinci Dünya Savaşı sırasında diplomat olarak görev yaptıkları Nazi işgali altındaki kentlerde yüzlerce Yahudi'yi ölümden kurtaran Türk diplomatlar için oluşturulan onur köşesi ve daha birçok bilgi, objeler, panolar, grafikler

[143] Nisya İşman Allovi ve Moris Levi

ve haritalarla sunulmaktadır. Bu bölümde sergilenenlerin büyük bölümü, Türklerin Yahudi toplumuna verdikleri desteği ön plana çıkartmaktadır. I. Dünya Savaşı'nda birlikte savaşıldığı, Nazi zulmüne karşı Türkiye'nin Yahudilere verdiği destek gibi yukarıda sıralanan olaylar Türkiye Musevi Cemaati'nin Türkiye toplumu ile kurduğu aidiyet ilişkisini vurgulamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yaşayan Yahudiler, Türkiye tarihindeki gelişmelere paralel olarak önemli dönüm noktaları yaşamıştır. Yahudilerin tarihinde yaşadıkları önemli gelişmelerden biri – diğer azınlıklarda olduğu gibi- nüfuslarında görülen değişikliklerdir. 1927 yılında Türkiye topraklarında seksen binin üzerinde olan Yahudi nüfusu, 1960 yılında otuz bine kadar düşmüştür. Bugün Türkiye'de iki bin beş yüz kadar Yahudi vatandaşın yaşadığı tahmin edilmektedir (Balcı, 2013: 293). Bu sayı giderek azalmaktadır. Anadolu'da yaşayan Musevi nüfusunun ciddi biçimde azalması nedeniyle müzenin yakın tarih bölümünde yer alan fotoğrafların çoğunluğu Anadolu'daki Musevilere aittir. Müze, bu fotoğraflar aracılığıyla Anadolu'daki Musevi varlığını hatırlatmak ve canlı tutmak amacındadır. Günümüze kadar olan süreçte nüfusun azalması Cumhuriyet dönemine ait Türk-Yahudi basınının gazete örneklerinden yararlanılarak aktarılmaktadır.

500. Yıl Vakfı Müzesi'nde başta İstanbul ve İzmir olmak üzere ülkenin pek çok yerinden Musevilere ait Alyans okullarının ve öğrencilerin fotoğrafları sergilenmektedir. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bu okulların sayısında ciddi bir azalma yaşanmıştır Eğitim alanında uygulanan politikalar ve Yahudi nüfusundaki azalma gibi sebeplerle Musevi okulları eski gücünü kaybetmiştir. Müzede yer alan fotoğraflar aracılığıyla bu okulların öğrenci sayısındaki çokluğa dikkat çekilmektedir.

Müzede Musevilerin Türkiye toplumunun ekonomik yaşamındaki yeri ve önemini vurgulayacak şekilde topluluğun etkili olduğu ticari sektörlerin kayıtları sergilenmektedir. Müzede yer alan çeşitli şirketlere ait dökümler, iş yeri belgeleri sayesinde tarihsel süreç içinde Musevilerin ekonomideki gücü gösterilmektedir.

Musevi Cemaati'nin toplumsal hafızasında yer alan en üzücü olaylardan biri "Vatandaş Türkçe Konuş Kampanyası" dır. 13 Ocak 1928 tarihinde Dar-ul Fünun Hukuk Fakültesi Talebe Cemiyeti tarafından düzenlenen yıllık kongrede "Vatandaş Türkçe Konuş" kampanyasının kararı alınmış ve basın yoluyla propaganda yapılmıştır. Müzede bu döneme tanıklık edenlerle yapılan sözlü tarih çalışması aracılığıyla Musevilerin bu kampanyadan nasıl etkilendikleri yansıtılmaktadır.

Müzede yer alan bir başka sergi alanı, *20 Kur'a Askerlik* dönemine ait belge ve fotoğrafların yer aldığı alandır. Bu olay da yine sözlü tarih çalışmasıyla desteklenmektedir. İkinci Dünya Savaşı yıllarında, 1942 yılından itibaren, 20 ile 40 yaşları arasındaki gayrimüslim erkekler, özel olarak oluşturan taburlarla askere alınmış; bu askerler, Türk ordusunun resmi üniforması ve silah verilmeksizin yol yapımı gibi kamu görevlerinde kullanılmıştır. Bu olay daha sonraları, "Yirmi Kura İhtiyatlar Olayı" olarak adlandırılır (Akgönül, 2007: 99). Bu dönemin sözlü tarih çalışması ile desteklenerek sergilenmesi cemaatin Türkiye toplumuna aidiyet vurgusuna rağmen yaşadıkları acı olayları da hafızalarında tutmak istedikleri görülmektedir. Ayrıca müzede yer alan sözlü tarih çalışmaları döneme tanıklık eden kişileri dinlememizi sağlamakta ve toplumsal belleğe katkıda bulunmaktadır. Yakın tarihte yaşanan olayların sözlü tarih çalışmalarıyla desteklenmesi topluluklarla ilişkinin kopmamasını da sağlamış, toplumsal yaşamın devam etmesi, Musevi toplumunun sosyal yapısındaki değişim ve dönüşümün izleri ortaya çıkarılmak istenmiştir.
Müze'ye yer alan belgeler arasında 1941 yılında çıkartılan Varlık vergisi dönemine ilişkin belgeler de yer almaktadır. Varlık Vergisi Kanunu 1940'lı yıllarda Türkiye ekonomisinin yaşadığı sıkıntıları bertaraf etmek, savaş yıllarının enflasyonist ortamından çıkmak amacıyla yürürlüğe konan bir vergidir. Varlık Vergisi Kanunu ile savaş koşullarının yarattığı karaborsa ve spekülasyonlardan ortaya çıkan aşırı kazançların vergilendirmesi amaçlanmaktadır. Ancak uygulama, toplumdaki farkı kesimler – Müslim ve gayrimüslim, İstanbul ve taşra gibi- arasındaki ayrışmanın keskinleşmesi sonucunu ortaya çıkartmış, Türk Musevi Cemaati'nin hafızasında trajik bir yer edinmiştir (Özyürek, 2006: 89; Akgönül, 2007:161). Müze'de sergilenen belgeler arasında döneme ait tutulan muhasebe defterleri ve borç dökümleri yer

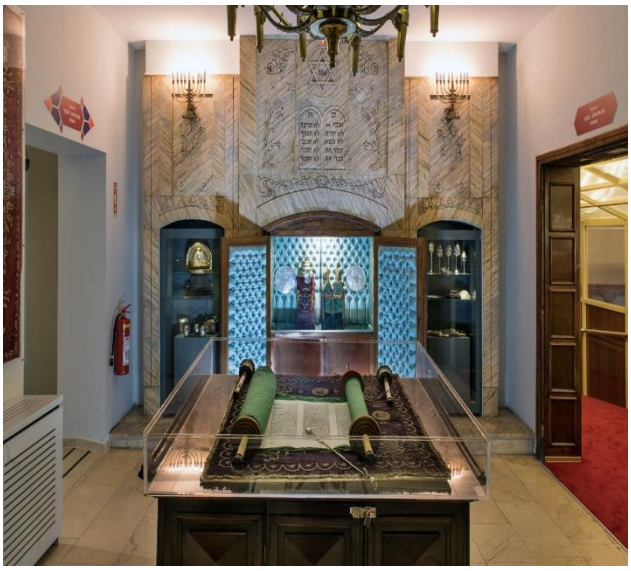
almaktadır. Bu belgeler aracılığıyla varlık vergisinin cemaatin toplumsal ve ekonomik yaşamına olan etkisi ortaya konulmaktadır.

2.2. İkinci Bölüm

Müzenin ikinci bölümü, Midraş ve Etnografya kısımlarından oluşmaktadır. Müze binası ile Neve Şalom Sinagogu arasında camdan yapılmış bir tüp geçitten ikinci kata geçilmekte ve bu esnada sinagogun içini görebilmek, o sırada varsa düğün, sünnet, on üç yaş töreni gibi etkinlikleri izlemek mümkündür. Camdan yapılan bu geçide "Midraş Holü"denmektedir. Bu bölümde daha çok dinî objelere ve ritüellere ayrılmış olan sergiler bulunmaktadır. 1982'de kapanan Apollon Sinagogu'ndan getirilen midraş'ın (dua yeri) sembolik olarak yeniden oluşturulduğu bu bölümde, çeşitli sinagoglardan gelen dinî objeler ve Musevilik inancıyla ilgili bilgiler yer almaktadır. Birbirinden farklı dini objelerin bir araya gelmesi ile dini atmosferi yüksek bir alan yaratılmıştır En ilgi çekici kısmını Tevrat sayfaları ve Haham giysileri oluşturmaktadır.

Etnografya bölümünde ise doğumdan ölüme Musevi yaşamıyla ilgili yaşamın farklı boyutları fotoğraflarla anlatılmaktadır. Teknolojinin kullanımı da bu bölümde daha ağırlıktadır. Musevi cemaatin yoğun olarak varlığını sürdürdüğü bölgelerde yer alan sinagog, mezarlık gibi yapıların görsel ve detaylarına dokunmatik ekranlardan ulaşabilmektedir. Müzede, ziyaretçilerin Türkiye'deki Yahudi yaşamının tarihsel süreci ile ilgili araştırma yapabilecekleri bir araştırma bilgisayarı da mevcut olup, Yahudilikle ilgili makaleler, tez çalışmaları da burada toplanmaktadır.

Fotoğraf 2:El yazması Tevrat sayfaları



Fotoğraf 3: Dini objeler

2.3. Üçüncü bölüm

Müze'nin üçüncü bölümünde ise "*Türk Sefarad Mutfağı, Dini bayramlar, Yaşamdan Kesitler, Judeo İspanyol (Ladino), Türk Sefarad Müziği, Yaşam Alanları, Büyük Edirne Sinagogu Maketi, Aşkenazlar-Karaylar*" başlıklarını içermektedir. Müzenin üçüncü bölümü daha çok kültürel unsurlara ayrılmakta ve sergilerin en zengin olduğu bölümü üçüncü bölüm oluşturmaktadır. Buradan hareketle müzenin yalnızca bir tarih sergilemekten çok Yahudi kültürünü yaşatmak gibi bir amacı olduğu söylenebilir. Şimdi üçüncü bölümde yer alan ve ön plana çıkan bölümler ayrı başlıklar altında incelenecektir.

2.3.1. Yeme –İçme Kültürünün Tanıtımı

Müzenin yeme-içme kültürü bölümünde, toplumun tükettiği yiyecek ve içecekler, bunların hazırlanma süreçleri, kullanılan araç-gereçler ve sunum geleneklerine ilişkin unsurlar yer almaktadır. Yeme içme

kültürü, toplumların yaşamlarını sürdürme biçimlerinden inançlarına, toplumsal iş bölümden, sahip oldukları refaha kadar, söz konusu topluma ilişkin pek çok özelliğin izlerini barındırmaktadır. Levi Strauss yemeği, "her toplumun kendisinin ne olduğunun en azından bir kısmını açıklamasına olanak sağlayan mesajları düzgülediği dil''olarak tanımlar(1994:217). Bu nedenle bütün müzelerde yeme-içme için kullanılan aletler, kap-kacaklar söz konusu toplumun yaşam biçimine dair önemli göstergeler olarak sergilenirler.

Yeme içme kültürü aracılığıyla toplumun eğlence biçimleri, toplantıları, aile ve akrabalık kurumları ile ilgili etkinlikleri bir iletişim modeli şeklinde sunulmaktadır. Bober yemek kültürünün aynı zamanda bir iletişim biçimi olduğunu şu sözlerle ortaya koyar; "yemek istatiksel açıdan ya da besin içeriği açısından çözümlemeye konu yapılan bir ürünler toplamı değildir yalnızca. Aynı zamanda bir iletişim sistemi, bir imgeler bütünü, göreneklere, durumlara ve davranış biçimlerine ilişkin bir sözleşmedir" (2003: 13-14).

Hemen her topluluk gibi Musevi cemaati için de yemek kültürü, dini pratiklerden de etkilenerek oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Yeme içme kültürü bölümünde sergilenen her kültürel obje, hayatı anlamlandıran toplumsal dayanışmanın bir parçası anlamına gelecek biçimde yer bulmuştur. Musevi Cemaatinin doğum, ölüm, evlilik, bayram gibi yaşamlarının çeşitli boyutlarının odak noktasından biri olması nedeniyle hayatın biçimlenmesinde yardımcı rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle müzenin bu bölümünde cemaatin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını analiz etmek de mümkündür. Müzede yemek yapmanın simgesel anlamlarının, yemek düzeninin, tekniklerinin yaşadığı değişim üzerinden Musevi cemaatinin ülkemizdeki uzun geçmişi anlatılmaya çalışılmaktadır. Müze ziyaretçileri böylece "toplumun" kendine özgü yemek stilinin ortaya çıkmasına tanıklık etmektedir.

Musevi Mutfağı'nı ziyaretçilere tanıtmak müzenin önde gelen hedeflerindendir (Maya,2015: 27). Müzede Türk Musevilerinin yemek kültürü, cemaatin tarihsel, kültürel, sosyolojik hatta estetik yapılarını da yansıtan bir olgu olarak sergilenmektedir. Bu nedenle ziyaretçilere, Musevi Cemaati için yemeğin; tören, düğün, ölüm, dini ritüel, kutlama vb. gibi hayatın her alanıyla özdeşleşen bir kültürel bir öğe olduğu gösterilmektedir. Müzede yeme-içme kültürü sadece geçmişe ait kültürel objelerle aktarılmamakta, Ressam Habib Gerez'in adını taşıyan kafede ziyaretçilere Musevi Mutfağı'ndan *börekitas*, *pandispanya* ya da orijinal adıyla *Pan De Espanya* (*İspanya ekmeği*) hazırlanmaktadır. Ayrıca tüm yemekler *"kosher"*[144]dir ve bu yemekler Musevi turistlerin konakladığı bazı otellere de servis edilmektedir. Müze böylece, geçmişle günümüzü bir araya getirmekte ve bir kültürel etkileşime de olanak sağlamaktadır.

[144] Museviler dini kitaplarından hareketle yeme içme üzerine bir dizi kural geliştirmişlerdir. Leviler 11. bölüm "Eti Yenen ve Yenmeyen Hayvanlar (Yasa14:3–21)" bölümünde belirlenen kurallara *kaşerut (İbranice uygunluk)* kuralları adı verilir ve dini kitaplara göre yenilmesinde bir sakınca bulunmayan yiyecek ve içeceklere *kaşer* (Sefarad Yahudilerine göre) ya da *koşer* (Aşkenez Yahudilerine göre) adı verilmektedir. Ayrıca yemeğin hazırlanışı ve sunumu sırasında kullanılacak gereçler de *kaşer* olmalıdır. Bunun dışında kalan yiyecekler ise "taref" tabir edilmektedir. Yahudilerin kutsal kitabı Tevrat'a göre; yenilmesi serbest veya yasak olan hayvanlar şöyledir:

- Karada yaşayanlardan geviş getiren ve çift tırnaklı olan hayvanların yenmesi serbest, bu özelliği taşımayanlar ise yasaktır; bunlara ek olarak domuz tavşan ve deve eti yasaktır.
- Her türlü böcek, sürüngen ve kemirgenin yenilmesi yasaktır.
- Kuşlardan Tevrat'ta ismi geçen yirmi kuş dışında kalanların yenilmesi yasaktır.
- Balıklardan pullu ve yüzgeçli olanlar dışında kalanların, kabuklu hayvanların (midye, istiridye) ve ahtapot, kalamar, ıstakoz, karides, kerevit, yengeç, denizkestanesinin yenilmesi yasaktır.
- Yenilmesi yasak olan hayvanlardan çıkan yumurta, süt gibi her türlü ürünün (bal hariç) yenmesi yasaktır.

LÜTFEN ALINIZ, AFİYET OLSUN. PLEASE TAKE IT, BON APPETIT.

TISHPISHTI

TEZPİŞTİ

Malzeme:
4 yumurta
1 bardak ayçiçeği yağı
1 bardak şeker
2 bardak un
2 bardak rendelenmiş çiğ badem veya ceviz içi
1 portakalın kabuğu rende
1 portakalın suyu
1 tatlı kaşığı kabartma tozu
1/2 bayat ekmeğin içi rendelenmiş

Şerbeti İçin:
2,5 bardak şeker
1/2 limon suyu
3 bardak su

Yapılışı:
Bütün malzemeler sırası ile karıştırılıp, dibi yağlanmış tepsiye yayılarak fırında pişirilir. Ayrı bir tencerede şerbeti kaynatılır; şerbet soğutulup sıcak tezpiştinin üzerine dökülür.

Bu yemek tarifi "Sefarad Yemekleri" kitabından alınmıştır. (Viki Koronyo, Sima Ovadya, 2012, Güzlem Gazetecilik, İstanbul)

TISHPPISHTI

Ingredients:
4 eggs
1 cup sunflower oil
1 cup sugar
2 cups flour
2 cups ground almonds or walnuts
zest and juice of 1 orange
1 teaspoon baking powder
1/2 loaf stale bread, crusts removed, grated

Ingredients (for the syrup):
2.5 cups sugar
juice of 1/2 lemon
3 cups water

Instructions:
In large bowl, mix all ingredients in the order above and pat the mixture onto a greased pan, smooth the surface with your hands. Bake in the oven. In a separate saucepan bring to a boil the ingredients for the syrup, then let cool. Pour the cooled syrup over the hot tishpishti.

This recipe is taken from "Sephardic Cook Book".

AVAS KON ESPINAKA

KURU FASULYELİ ISPANAK
(8 Kişilik)

Malzeme:
1,5 kg. ıspanak
1 bardak kuru fasulye
2 kepçe et suyu
1 çorba kaşığı salça
1 kahve fincanı ayçiçeği yağı
1 tutam tuz

Yapılışı:
Bir gece önceden suda bekletilmiş kuru fasulyeler haşlanır. Ispanaklar yıkanıp çok ince doğranır, haşlanır ve süzülür. Bir tencerede yağ ile salça biraz kavrulur. İçine haşlanmış kuru fasulyeler ve ıspanak karıştırılarak konur. Et suyu ve tuz ilave edilir, su ile örtülerek orta ateşte pişirilir.

Bu yemek tarifi "Sefarad Yemekleri" kitabından alınmıştır. (Viki Koronyo, Sima Ovadya, 2012, Güzlem Gazetecilik, İstanbul)

SPINACH WITH BEANS
(Serves 8)

Ingredients:
1.5 kg. spinach
1 cup navy beans
1 cup beef broth
1 tablespoon tomato sauce
1/3 cup sunflower oil
pinch of salt

Instructions:
The night before, cover the navy beans with hot water and let rest. In the morning, rinse the beans, cover with fresh water and bring to a boil. Cook over medium heat until beans are softened. Wash and chop the spinach leaves and leave in boiling water for a couple of minutes, then drain. In a large pot, cook the oil with the tomato sauce, then mix in beans and spinach. Add the beef broth and salt; cover with water and cook over medium heat.

This recipe is taken from "Sephardic Cook Book". (Viki Koronyo, Sima Ovadya, 2012, Güzlem Gazetecilik, İstanbul)

Fotoğraf 4:Sefarad Mutfağı'nın tanıtıldığı yemek koçanından örnek sayfalar

Fotoğraf 5:Sefarad Mutfağı'nın tanıtıldığı yemek koçanından örnek sayfalar

Yeme-içme kültürü bölümünün "Türk Sefarad Mutfağı" kısmında, dokunmatik bir ekran üzerinden Sefarad yemeklerinin tariflerine ulaşılabilmektedir. Ekranda seçilen yemeğin tarifi ziyaretçinin e-posta adresine gönderilmekte, böylece ziyaretçilerle müzenin dışına da taşan bir etkileşim sağlanmaktadır. Ayrıca yine aynı bölümde, ziyaretçilerin koçanları kopartarak yanlarına alabilecekleri bir Sefarad Yemek Tarifleri Kitabı yer almaktadır. Yemek tarifleri koçanları müzenin en ilgi gören bölümlerinden biridir. Ziyaretçilerden, bu koçanlardaki kâğıtları koparmaları, okumaları ve beğendilerse bu yemeği denemeleri istenmektedir. Müze böylece yalnızca yemek kültürünü tanıtmakla kalmamakta, aynı zamanda bu kültürün canlı tutulmasına da yardımcı olmaktadır. Ayrıca yemek konusunda geniş toplumla önemli benzerlikler içinde olunduğu, yemeğin gerek törensel anlamı, gerekse de damak tadı konusunda iki kültürün benzerliğine vurgu yapılmaktadır.

2.3.2.Müzik Bölümü

Müze bünyesinde bir müzik bölümü oluşturulmuştur. Müzik, toplumların yaşamını etkileyen önemli bir olgu olarak yaşamın akışını biçimlendiren önemli dinamiklerdendir ve davranışlar, duygular, geçmişin hatırlanması, zamanın akışının yönlendirilmesi gibi pek çok kültürel edimin düzenlenmesine katkıda bulunmaktadır. Müzik, etnik kimliğin inşa ve ifade edilmesinde önemli rol oynayan unsurlardan biridir. Kolektif kültürel kimliklerin müzik aracılığıyla ifadesi, özellikle de yerinden edilmiş etnik azınlık gruplarının hayatında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Bennet, 2013:189-200). Bu bağlamda müzik, egemen kültürün dışında kalan, kolektif kimliğe dayalı olarak bütünleşmiş azınlık gruplarının karakteristik özelliklerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu gruplar, kendi kültürüne özgü olguları müzikle ifade etmekte ve geleceğe aktarmaktadır. Müziğin kültürel araştırmalardaki önemini vurgulayan Kaplan'a göre (2005: 78) müzik "kimliğimizi oluşturan kültürün, simgeler ve davranış biçimleriyle dışavurumudur. Toplumsal bir varlık olan insan, sosyal çevresi ile iletişim için geliştirilen sözcüklere sesler aracılığıyla duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini anlatan değişik anlamlar

yükleyerek müziğin temel yapısını oluşturmuştur. Bu anlamların diğerleriyle paylaşılmaya başladığı anda müzik toplumsallaşır".

Müzede kulaklıklar aracılığıyla Ladino[145] dilinde müzik dinlenebilmesi sağlanmaktadır. Böylece Musevi toplumunun kültürel kodlarındaki değişmeler ve dönüşümler, müzik üzerinden geniş topluma aktarılmaya çalışılmaktadır. Müzedeki kulaklıklar kolektif kültürün taşıyıcısı olarak bir simge görevi görmektedir. Bu nedenle kulaklıklardan yayınlanan Ladino müziğinden toplumsal ve kültürel bir olgu olarak söz etmek yanlış olmayacaktır.

Müze, "*Klasik Türk Müziği ve Maftirim*" adıyla sürekli bir sergiye ev sahipliği yapmaktadır. 17. yüzyılda Edirne'de ortaya çıkan "maftirim" adlı müzik biçimi, İbranice duaları Türk halk ve şehir müziğine uyarlama çalışmasına dayanmaktadır. Ziyaretçilere "maftirim" sergisi üzerinden barış içinde birlikte yaşama mesajları verilmektir. Serginin tanıtım yazısında şu sözlere yer verilmektedir:

"Yahudi göçmenler kısa sürede yeni vatanlarının gündelik ve sosyal yaşantısına uydular, kültürünü benimsediler. Bu uyumun en güzel örnekleri Türk Musikisi alanında görülmektedir. Dini günlerde sinagoglarda söylenen duaların çoğu Klasik Türk Musikisi makamında bestelenmiştir."

Sergi kapsamında "maftirim" müziğini yaratan, 16. Yüzyılda Osmanlı topraklarında yaşamış olan İsrael ben Moşe Nadjara ile Şelome ben Mazaltov'un görsellerine, çalışmalarını not aldıkları orijinal el yazmalarına ve bu müziğin kaydedildiği plaklara yer verilmiştir. Ayrıca müzede yer alan kulaklıklar aracılığıyla yaşanmış bazı olaylar şarkılaştırılarak anlatılmakta, kolektif belleğe yer etmiş önemli olayların unutulmaması, kültür ve kimliklerinin bozulmadan korunabilmesi için müzik belleği koruyan bir unsur olarak görev yapmaktadır. Müze, geçmişte yaşanan hikayelerin, seslerin arşivlenmesi aracılığıyla geçmiş ve şimdi arasında bir köprü kurmaya çağrıda bulunmaktadır. Ladino müziği bu noktada simgesel işlevler yüklenmektedir.

2.3.3. Hatırlamanın İfade Aracı Olarak Tören ve Gelenekler Bölümü

Her türlü toplumsal olgu gibi törenler de kültür sayesinde içerik ve bütünlük kazanmaktadır. 500. Yıl Vakfı Müzesi'nin üzerine aldığı en önemli rol ise tören bölümü ile kültürel bilincin derinleşmesi ve cemaat üyelerinin bu olgulardan haberdar olmasına yardımcı olmaktır. Bir azınlık müzesi için bu özellikle önemlidir. Tören bölümü, cemaatin sahip olduğu kültürel ögelerin kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu bölümde doğumdan ölüme yaşamın farklı anları; lohusalık-doğum ve sünnet, çeyiz, düğün objelerinin yanı sıra 1860'dan 1960'lı yılların sonuna kadar kronolojik sırayla gelin-damat fotoğrafları, belgeler, resimler ve videolarla ziyaretçiye aktarılmakta, giysiler, gelinlik, mücevherler ve benzeri konularda örnekler de bu bölümde yer almaktadır. Ziyaretçilere barkovizyon ile farklı kentlerdeki Yahudi gelenek ve törenlerine ait görüntüleri seyretme imkanı sunulmaktadır.

Müzede yer alan bu bölüm bireysel düşünce yerine topluluk bilincini öne çıkaran, geçmiş ve gelecekle arasında bağ kurulmasını sağlayan özelliği nedeniyle cemaatin gündelik hayatının düzenlenmesinde

[145] Ladino: Yahudi İspanyolcası. Hint Avrupa dil grubunun Latin koluna bağlı Eski İspanyolcadan kökenlenmiş olan bir dildir. Yahudi İspanyolcasını, yaklaşık 100.000 ila 200.000 kişinin konuştuğu düşünülmekle beraber tam sayısı bilinememektedir. Bunun sebepleri, bugün yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olması, konuşanlarını genellikle 65 yaşının üstündekilerin oluşturması ve genç kuşaklara artık aktarılmaması, hiçbir ülkede resmi statüsünün bulunmaması ve ayrıca Modern İspanyolca tarafından asimile edilmesi olarak sayılabilir. Bugün, başta İsrail ve Türkiye olmak üzere birçok ülkede konuşulmaktadır.

yol açıcı bir rol oynamaktadır. Tören bölümü, toplumsal belleğin ve kimliğin oluşmasında oldukça etkili olmakta, kültür oluşturduğu gibi yeni kuşaklara kültür aktarma işlevini de yerine getirmektedir. Bu yüzden de cemaat üyelerinin yeni davranış ve bilgi biçimleri geliştirmelerinde ve geleceğe aktarımında önemli işlevler görmektedirler.

Müzede "birliktelik" duygusunun en yoğun yaşandığı alan olarak tören ve geleneklerin tanıtıldığı bu bölüm gösterilebilir. Ortak değerlerin iç içe geçmiş olması iki toplumu birbirine yakınlaştırmaktadır. Öyle ki bu topraklardan olamayanlar bu birlikteliğin dışında görülmekte ve onlarla olan ilişkiye de sınır çizilmektedir. Musevi ritüelleri sırasında kullanılan simgelerin sembollerin sergilenmesi iki halkın bir arada olma duygusunu güçlendiren ögelerin başında gelmektedir. Bunun en çarpıcı örneği "Hanuka Bayramı" kutlaması sırasında kullanılan "Hanukiya" adı verilen şamdanın minare şeklinde olması ve müzenin en "özel" kabul edilen objesini oluşturmasıdır. Şamdan iki inancın iç içe geçmiş olmasının simgesi kabul edilmekte ve Türkiye halkı/kültürü ile olan birlikteliğe vurgu yapmaktadır. Müzenin de bu objeyi "özel" kabul etmesi, birlikteliğe verdiği önemi vurgular. Minare formundaki Hanukiya bu işlevi ile toplumsal bütünleşmenin de en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Fotoğraf 6: Minare formundaki Hanukiya

Evlilik Musevi inancına göre bir antlaşma görünümü sergiler. Bu antlaşma kutsal aile birliğini vurgulayan yazılı bir belge olarak somutlaşır. Musevi Cemaatinin evlilik töreni dinsel bir törendir.

Musevi geleneklerine göre, yeni ailelerin oluşumu sevinçle kutlanmalı ve bu nedenle Tanrı'ya bağlılık ve şükür tekrar hatırlanmalıdır (Altıntaş, 2001: 111). Musevi Cemaatinin evlilik geleneklerinin içinde "Drohama" özel bir yere sahiptir. Drohama, gelinin babasının damada maddi katkıda bulunmasıdır. Bunun temel amacı kızın, babasının evinde yaşamaya alışkın olduğu hayatı sürdürebilmesi için gerekli ortamın sağlanabilmesi, bu yolla aile mutluluğuna katkıda bulunmaktır. Bu maddi katkının genel çerçevesi bir sözleşmeyle çizilir. Bu sözleşme günümüzde birbirinden farklı insanların uyguladığı "evlilik sözleşmesi" nin de ilkel bir örneğini teşkil eder. İzmir ve İstanbul'da yaşamlarını sürdürmüş Yahudi kadınlarına ait "drohama" örnekleri ve sözleşme belgeleri bu kapsamda sergilenmektedir.
Fotoğraf 7: Temsili Musevi gelini ve damadı..Arka planda çeyiz örnekleri yer almaktadır.

500. Yıl Vakfı Müzesi, kültürel unsurlara verdiği önemle öncelikli olarak Musevi kültürünü yaşatmak gibi bir amaca sahip olduğunu göstermektedir. Kendi kültürlerini koruma altına almak, topluluğun genç bireylerine ve geniş topluma anlatmak gibi bir amaçları vardır. Bunu yaparken de Türkiye toplumu ile olan benzerliklere vurgu yapmakta ve bu topraklara ve geniş topluma aidiyet duygularını da ön planda tutmaktadır.

Sonuç

Müzeler, geçmişe ışık tutan, geçmişin izlerini şimdiye ve geleceğe aktaran önemli kurumlardır. Bu yönüyle ulusların ve toplulukların tarih anlatılarının da önemli bir parçasını oluştururlar. Son yıllarda Türkiye'de de müzecilik anlayışındaki değişime paralel olarak hem müze türlerinde geniş bir çeşitlilik, hem de sergileme yöntemlerinde önemli yenilikler görülmektedir. Türkiye'de genellikle arkeoloji ve etnografi müzeleri yer alırken, bu müzelere bilim-teknik, sanayi, oyuncak ve kent müzeleri gibi yeni müze türleri eklenmektedir (Altunbaş ve Özdemir: 2012: 2). Azınlık müzeleri de bu çeşitlilik içerisinde ele alınabilecek önemli unsurlardan biridir. Çalışmada azınlık müzelerinin bir örneği olarak 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi incelenmiş ve müze aracılığıyla Türkiye Musevi topluluğunun kendine ve Türkiye'ye ilişkin nasıl bir tarih anlatısı sergilediği ve kendi kimliğini hangi unsurlar üzerinden temsil ettiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.
Çalışmada 500. Yıl Vakfı Müzesi üç bölüme ayrılarak incelenmiş ve bölümlere alt başlıklar eklenerek detaylandırılmıştır. Müzenin birinci bölümü Osmanlı'dan günümüze Anadolu topraklarında

Musevilerin tarihini anlatmaktadır. En fazla belgenin yer aldığı "*Yakın Tarih*" bölümünde, Türkiye Cumhuriyeti'nin azınlık politikalarının bir sonucu olarak yaşadıkları mağduriyetlere yer verilmekle birlikte genel olarak kendi tarih anlatılarını Türkiye toplumu ile çatışma değil, uzlaşma üzerinde kurdukları görülmektedir. Bu acı olaylar tarihe kayıt olarak düşülmekte ve toplumsal belleğin bir parçası olması amaçlanmakta ancak bunun üzerinden bir ayrışma vurgusu yapılmamaktadır.
Türk Musevi Cemaati için, Cumhuriyetin ilk dönemlerinden başlayarak günümüze kadar yoğunlaşan bir "Türk Musevi'si olma çabası açıkça görülmektedir. Nitekim Lozan Antlaşması'nın 42. Maddesi ile kendilerine tanınan azınlık haklarından, Mayıs 1925 tarihli resmi bir belge ile feragat etmişlerdir. Bu feragat belgesi de Müze'de özel bir bölümde sergilenmektedir. Bu anlamda bakıldığında Türk Musevi Cemaati'nin Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze Türk kimliğiyle bütünleşme konusunda en ılımlı ve istekli gayrimüslim azınlık profili çizdiği görülmektedir. Sergilenen objelerde entegrasyona yapılan yoğun vurgu ve *Yakın Tarih* bölümünün müzeye kısa bir süre önce eklenmiş olması cemaatin yalnızca Türkiye toplumuna aidiyet duygusunu göstermekle kalmamakta, politik anlamda da bir çatışma içinde olmak istemediklerini göstermektedir.

Müzenin üçüncü bölümünde yer alan yeme-içme kültürü, gündelik hayatı var eden bir dayanışma biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeme–içme kültürü gündelik hayatın çeşitli boyutlarının odak noktalarından biri olması nedeniyle hayatı şekillendirmektedir. Aynı zamanda Türk Musevi Cemaati'nin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Çalışma kapsamında ele aldığımız müzenin bir diğer bölümü tören ve gelenekler bölümüdür. Müzede bu bölümlere geniş yer verilmesi, topluluğun kültürel değerlerin korunmasına verdiği önemi göstermektedir. Bu kültürel değerlerin en önemlilerinden biri de dini unsurlardır. Müzede yeme-içme kültüründen tören ve müziklere kadar pek çok pratiğin dini kurallara göre biçimlendiği görülmektedir. Bu da cemaat açısından dini değerlerin önemi ortaya koymaktadır. Ancak dini unsurların sergilenmesinde de Müslüman toplumla olan entegrasyon ve bazı pratiklerdeki benzerliklerin vurgulanmış olduğu dikkat çekmektedir.

Yukarıda özetlenen sonuçlar bağlamında 500. Yıl Vakfı Türk Musevileri Müzesi'nin geniş toplum içerisinde bir arada yaşamaya rağmen kendi yaşam tarzlarını da korumaya kaynaklık edecek bir zemin sunduğu söylenmelidir. Ayrıca Müze, gündelik hayat içerisinde kültürel kodların üretilmesinde ve paylaşılmasında, kültürün korunmasında önemli bir mekan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle Müze için, Musevi Cemaati'nin kültürel sistemlerini açığa çıkarmakla kalmadığı, aynı zamanda bu kültürü korumaya dayalı bir "dünya görüşü" üretiminin de zeminini oluşturduğu rahatlıkla söylenebilmektedir. Müze, ziyaretçilerine sık sık "geçmiş" ve "şimdi"yi kıyaslama yapabileceği alanlar yaratılmıştır. "geçmiş"in ve "şimdi"nin aynı mekanda yaşanması ziyaretçilere daha çok yorum yapabilme ve iletişim kurabilme olanağı sağlamaktadır. Çağdaş müzeciliğin gelişimi beraberinde müzelere eğitim görevini de yüklemiş ve onları birer eğitim kurumu haline getirmiştir. 500. Yıl Vakfı Müzesi'nin de müzeciliğin bu misyonunu üstlendiği görülmektedir. Azınlık müzeleri azınlık grubunun geçmişini, bugününü, geleceğini ve dolayısıyla geniş toplum içerisindeki gelişimi yansıtır. Bu tür müzeler, azınlık grubunun ekonomik, sosyo-kültürel ve siyasal hayatlarını da ele almakta, belirli bir koleksiyonla sınırlandırılamamaktadır. 500. Yıl Vakfı Müzesi, klasik anlamdaki müzeciliğin kültürel obje ve depo sergi odaklı yaklaşımına yenilik getiren, insan odaklı, paylaşımcı ve etkileşimli bir müzecilik anlayışı sergilemektedir. Müze bu yönüyle Türkiye'deki müzecilik anlayışına da yeni bir perspektif getirmektedir. Müze, gerek azınlık müzelerinin Türkiye'deki tek örneği olması, gerekse de çağdaş müzecilik anlayışıyla tarihi, kültürel ve müzecilik açısından çeşitliliğe katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

Akgönül. S. (2011). Azınlık. İstanbul: BGST

Altıntaş. Y (2001) Yahudilikte Kavram ve Değerler. İstanbul: Gözlem

Altunbaş.A, Özdemir,Ç.(2012).Çağdaş Müzecilik Anlayışı ve Ülkemizde Müzeler. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı

Atagök, T. (1982). *Çağdaş Müzecilik Kavramı Doğrultusunda Türk Sanat Müzelerinin Kültürel Etkinliklerinin Saptanması, (*Yeterlilik Tezi) Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul

Atagök, T. (2012). "Müze Koleksiyonları ve Araştırma". Müzebilimin ABC'si. (ed. N. Ertürk, H. Uralman). İstanbul: Ege

Balcı.D.(2013).Yeşilçam'da Öteki Olmak. İstanbul: Kolektif

Bennet, A. (2013) Kültür ve Gündelik Hayat, İstanbul: Phoenix

Bober, P. P (2003). Sanat, Kültür ve Mutfak (Çev: Ü. Tansel) İstanbul: Kitap

Kaplan, A. (2005). Kültürel Müzikoloji, İstanbul: Bağlam Yayınları

Özyürek.E.(2006)Türkiye'nin Toplumsal Hafızası. İstanbul:İletişim

Strauss, C. L.(1994). Irk, Tarih ve Kültür**, (**Çev: H. Bayrı ve diğerleri), İstanbul: Metis

Dergiler

Mollaoğlu R,N(2007).Müze Kütüphaneleri ve Müze Bilgi Ortamlarına Katkıları, *Türk Kütüphaneciliği*, (21) 3: 314.

Maya, D. (2016)Yaşanan Zamanların İzinde. *Şalom Dergi* (54)

Meslek Liselerinde Tarih Eğitimine Dair Öğrenci Ve Öğretmen Değerlendirmeleri

Mesut MEYVECİ
Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, mesutmeyveci@gmail.com

Özet

Genel eğitim ile mesleki eğitim ilişkisine bakıldığında; eğitimin bu iki önemli yönünün geçmişten günümüze bir arada verildiği görülmektedir. Eğitimin devlet eliyle yürütülmediği dönemlerde meslek eğitimini yüklenen esnaf teşkilatı gibi kuruluşların meslek öğrenen kişiye toplumu oluşturan bireylerin bir arada yaşamalarını sağlayan genel eğitim değerlerini zaviye ve medrese gibi kuruluşlarla kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin genel eğitim değerlerinden olan tarih eğitimi üzerine düşüncelerinin değerlendirildiği bu çalışmada ilk olarak genel eğitim ile meslek eğitiminin tarihi süreçteki ilişkisine değinilerek geçmişten günümüze meslek eğitimi üzerinde durulmuştur. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada; veriler İstanbul Bağcılar'da yer alan bir meslek lisesinde öğrenim gören 15 öğrenci ve bu öğrencilere tarih eğitimi veren 3 öğretmenden mülakat yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite sınavında yer almaması veya notlarına bir etkisi olmaması durumunda tarih eğitimi almak istemediği görülmüştür. Müfredat, dersin uygulanışı ve öğretmene yönelik düşüncelerin de öğrencilerin derse yönelik tutumlarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Meslek liselerinde tarih eğitimi veren öğretmenler ise öğrencilerin tutumlarından etkilenmekte ve bu durum; öğretmenlerin ders anlatımlarına ve motivasyonlarına yansımaktadır.

Anahtar kelimeler: Genel eğitim, mesleki eğitim, tarih eğitimi

On History Education İn The Vocational School
The Assessment Of Students And Teachers

Abstract

When the vocational training relationship with general education; education seems to be a combination of these two important aspects from the past. It is seen that tried to bring general education values of education by the state organizations such as trades organization periods loaded the training is not the conduct of individuals within the profession learned people in society that allows them to live together with organizations such as lodges and madrasas. Vocational school focused on students and history teachers of general education considered that their thoughts on the history education in values first in the working relationship in the history of the vocational education and general education with reference to the past to vocational training. Qualitative research methods used in this study; Data were obtained using studying at a vocational school in Istanbul Bagcilar 15 students and 3 teachers from giving students the history teaching method interview. Take the case of students from vocational schools in the university entrance exams According to the survey, or to note the absence of an effect has been shown to not want to take the training date. The curriculum for the course of the implementation of ideas has been observed that students and teachers to be effective in attitudes towards the course. The professions education in high school history teachers who are affected by this situation and attitudes; teachers is reflected in the lectures and motivation.

Keywords: General education, vocational education, history education

Giriş

Temel eğitim; klasik bir tanımlama yapılacak olursa ;kendi yaşantısı yoluyla bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturulması olarak tanımlanabilir. Toplumun tüm bireyleri için ortak yönde davranış değişikleri amaçlanarak verilen eğitime 'Genel Eğitim' denilmektedir. Genel eğitimin amacı toplumda bir arada yaşayan bütün bireylerin ortak bazı değerlere ve davranışlara sahip olarak içinde yer aldığı toplumla uyum içerisinde yaşamasıdır.

Mesleki eğitim ise daha çok belirli bir meslek dalında başarılı olunması yolunda bireye gerekli davranışları kazandıran eğitimdir. Burada temel fark ise; genel eğitim tüm bireylere yönelik bir amaç dahilinde hareket ederken, mesleki eğitim ise bireye bir meslek için gerekli olan özel kültürü kazandırmayı amaçlamaktadır (Doğan,1983,1).

Mesleki eğitim alanında bir araştırmaya yöneldiğimiz zaman modern çağ öncesinde bu eğitimin meslek grupları içerisinde verildiği görülmektedir. Dönemin şartları içerisinde değerlendirildiğinde bu durumun oldukça normal olduğu görülür. Eğitimin devlet eliyle yürütülmediği yıllarda üst düzey devlet görevlilerinin sarayda aldığı eğitim haricinde; eğitimin özel yapılar ile ilerlediği görülmektedir. Bu özel yapılarda ise her eğitim kurumu bir bakıma kendisini devam ettirecek olan alanda eğitim vermektedir. Örneğin medreseler geleceğin medrese ve din görevlilerini yetiştirmekte iken esnaflar da kendi içlerinde kurdukları yapılar ile geleceğin esnaflarını ve meslek erbaplarını yetiştirmeye çalışmışlardır.

Genel ve mesleki eğitim birbirini tamamlayan bir yapıdadır. Her ikisi de bireylerin hayata hazırlanması noktasında bir bütünün parçaları olarak yer alır. Ancak yapısı ve içeriği itibariyle mesleki eğitim günümüzde genel eğitimin ardından verilmektedir. Bireylerin belirli meslek dallarında özel eğitim almadan evvel toplumun geneli ile ortak değerleri ve davranışları paylaşması açısından mesleki eğitime geçilmeden önce genel eğitimi tamamlaması gerekmektedir. Günümüzde meslek eğitiminin okullar aracılığıyla verilmesi bizlere bu yapının takibi ve anlaşılması açısından oldukça faydalı bilgiler sunar. Ancak meslek eğitiminin okullar ile verilmediği dönemlerde genel eğitim yolu ile bireylere kazandırılması hedeflenen değerlerin ve davranışların nasıl kazandırıldığını ve mesleki eğitimin nasıl verildiğini anlayabilmek için farklı referans noktalarına bakmaya ihtiyacımız vardır.

Bu durumun geçmişteki uzantılarını ve meslek eğitiminin tamamen meslek gruplarının kendi iç meselesi olduğu dönemdeki yansımalarını görmek için meslek eğitiminin geçmişten günümüze hangi kurumlar, hedefler ve yollarla verildiğinin aydınlatılması gerekmektedir. Günümüzde genel eğitimin kazandırmayı hedeflediği davranış ve değerlerin meslek öğrenimi gören öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğrencilerin bu değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak verilen tarih eğitimine bakış açısına geçmeden evvel geçmişten günümüze meslek eğitiminin bu değerler üzerindeki etkisini açıklamaya çalışacağımız bu değerlendirme bizlere geçmişten günümüze meslek eğitiminin amacı ve işleyişi açısından oldukça aydınlatıcı bilgiler sağlayan veriler sunacaktır.

Ahilik

Klasik usta çırak ilişkisinin insanların yerleşik yaşama geçerek iş bölümü yapmasının hemen ardından ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Ancak bir sistem içerisinde ve belirli kurallara göre verilen bir mesleki eğitimle 12-13. Yy'dan itibaren karşılaşmaktayız. İşte bu bağlamda Türklerde yer alan ilk esnaf teşkilat, Türklerin Anadolu'yu fetih ederek yurt haline getirmesinin hemen ardından 13.yy'ın ikinci yarısında Anadolu'da karşımıza çıkan 'Ahilik' tir.

Ahilik, Türkistan Türklerinin "akı" yani cömertlik felsefesinin İslami fütüvvet geleneğiyle kaynaşması ile ortaya çıkmış ve yaygınlaşmış bir dünya görüşü ve bu zihniyete dayalı olarak ortayaçıkmış bir kurumdur(Solak,2009,1).Ahi kelimesi Arapça kökenli ve 'Kardeş' anlamına gelen bir kelime olmakla birlikte Divanı Lügatit Türk'te "ahi" 'kelimesinin eli açık, cömert manasında "Akı"dan geldiği kaydedilmektedir (Kılınç,2013,11).

Ahiliğin ortaya çıkışı ile ilgili olarak farklı görüşlerde bulunmakla birlikte bu görüşler hayli tafsilata ihtiyaç duyması ve araştırma konumuzun ahilik olmamasından dolayı ahiliğin kökenine dair tartışmalara girmemeyi uygun buluyoruz. Bir mesleğe bağlı ve bir arada yaşayan insanlar arasında sosyal, ekonomi, kültürel düzeni sağlamak amacıyla kurulan bir teşkilat (Kılınç,2013,12) olan Ahiliğin

kurucusu Hoca Ahmed Yesevi dergahından olup, Anadolu'ya gelerek bir süre Kayseri'de ve daha sonra Konya'da bir yandan dericilik mesleği ile ilgilenirken diğer taraftan da bir tasavvuf ehli olan Ahi Evrendir.

Ahiliğe giriş Ahlak ve terbiyesinden emin olunan ve yaşı en fazla 10 civarında olan bir çocuğun tercih edilen mesleğe yönelik ilk eğitimi, babası tarafından ustanın yanına verildiği gün başlardı (Yıldırım,2010,146).

Usta burada gözetimine verilen çocuğun mesleki eğitiminin yanı sıra Ahlaki olarak terbiyesi ile de ilgilenirdi. Bu iş yerlerinde ustaların yanında mesleki eğitim alan çocukların merhalelerinin ilki yamaklıktı. Yamak olabilmek için ise 10 yaşından küçük olmak gerekiyordu. Yamak olarak ustanın yanına verilen çocuklar için eğitim süresi iki yıldı ve yamaklar bu süre boyunca iş yerinde sanat eğitiminin yanında ilgili iş kolunun zaviyesinde ahlak, edep vb. konularda eğitim görürlerdi. Bu süre boyunca çocuklar yalnız boğaz tokluğuna karşılık gelen ufak bir ücret ile çalıştırılırlardı.

Çıraklığa kabul ise yamaklık eğitiminin ardından çocuğun ailesi, ustası ve bağlı bulunduğu esnaf kolunun başkanı ile ileri gelenlerinin hazır bulunduğu bir ortamda yapılan bir tören ile olurdu. Esnaf kolunun başkanı tarafından öğütler verilen gencin çırak olabilmesi için onunla beraber çalışan iki çırağın da beraber çalıştıkları arkadaşlarının ahlaklı, edepli ve tatlı dilli olduğuna şahitlik etmelerine bağlıydı.

Ustanın yanına alabileceği çırak sayısı Ahi birliğinin izni ile belirlenirdi. Ailesi tarafından ustasına teslim edilen çocuğa karşı ustanın vazifesi ona mesleğinin bütün inceliklerini öğretmek ve terbiyesine dikkat etmekti. Çıraklık süresi birçok sanatta bin bir gün veya üç yıldır.

Kalfalık ise önceleri Ahiliğin içerisinde yer alıp almadığı tartışmalı bir mevzu olmakla beraber zamanla Ahiliğin bir parçası haline gelmiştir. Üç yıllık çıraklık dönemini tamamlayan genç bu sürecin sonunda yine ailesi, ustası ve esnaf kolunun önde gelenlerinin olduğu bir ortamda kalfalığa kabul edilirdi.

Üç yıllık kalfalık sürecini başarı ile tamamlayan, çırakların yetişmesine dikkat eden, Diğer kalfaların ve ustasının hakkında bir şikayeti bulunmayan ve müşterileri ile iyi geçinen kişi 'Usta' olmaya hak kazanırdı. Usta olacağı kendisine otuz gün önceden bildirilen kişi dükkan aramaya konuşurdu. Ustalık töreni diğer törenlerde hazır bulunanların yanı sıra diğer esnaf kollarının önde gelenler, imamlar, kadılar ve müftüler gibi şehrin önde gelenlerinin önünde icra edilirdi (Duman,2002,97).

Mesleki eğitimin bu şekilde merhaleler halinde verildiği Ahilik'te aynı zamanda değerler eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek bir tarzda eğitim de mevcuttur. Bu eğitimin yeri ise 'Zaviyeler 'dir. İş yerlerinde mesleki eğitimini almış kişilere hocasının da şahitliği ile zaviyelere girme hakkı tanınırdı. Bu zaviyelerde kişilere hissi, edebi, sosyal yönden eğitim verilirdi. Zaviyelerde gençleri eğiten kişilere "muallim ahi" ve "emir" denirdi (Kılınç,2013,13).

Duman bu zaviyelerde verilen eğitime değinirken Çobanoğlu fütüvvet namesinden hareketle zaviyelerde; Türkçe fütüvvet name, Kuran, yemek pişirme, oyun oynama, çalgı çalma, şarkı söyleme, tarih, önemli kişilerin hayat öyküleri, tasavvuf Türkçe, Arapça, Farsça ve Edebiyat öğretildiğini belirterek buraların bir tür okul olduğuna işaret eder (Duman,2002,97).

Merhale ve eğitim aşamalarını belirttiğimiz 'Ahilik' teşkilatı mensuplarının görev ve sorumlulukları 'Fütüvvet nameler' de tespit edilmiştir. Bu bir tür yönetmelik olarak düşünebileceğimiz fütüvvet namelerde insan yaşantısı 740 kurala bağlanmıştır. Enbiya, evliya ve padişahların 740 edebi bilmeleri, fakat ahiliğe intisap etmiş herkesin bu edeplerden 124'ünü bilmesinin gerekliliği üzerinde de durulmaktadır. Bu asgari 124 edeb; yemek, içmek, konuşmak, giyinmek, evden dışarı gitmek, mahallede yürümek, oturduğu yerden başka bir yere seyahat etmek, eve bir şey götürmek, misafirliğe gitmek gibi hususlara ait olup, bunlardan her birinin de belli sayıda edepleri vardır (Duman,2002,98).

Görüldüğü üzere Türklerin Anadolu'yu feth ederek yurt edinmeleri ile başlayan süreçte karşılarında yer alan ve uzun yıllardır esnaflıkla ilgilenen diğer unsurların etkisiyle bir arada olma ve sağlam temeller üzerinde yükselen bir esnaflık ve ticaret yapısına sahip olma istekleri Ahilik teşkilatının oluşumunu hazırlamıştır.

Üyelerinin mesleğini iyi yapan kişiler olmalarına dikkat eden ahilik bunun yanında mesleğin devamını sağlayacak kişilerin eğitimine de önem vermiştir. Ahilik teşkilatı bünyesinde yer alan kişilerin hayatının hemen her yönüyle de ilgilenmekte ve onları zaviyeler yoluyla toplumun geneli ile ortak değerlere sahip olma yolunda eğitmektedir.

Dikkat edilmesi gereken nokta bu teşkilatın çocuğun eğitiminde yalnızca mesleki yeterlilik üzerinde durmamasıdır. Örneğin mesleki olarak işinin en iyisi olan bir derici kalfasının ahlaki olarak gerekli olgunluk seviyesine ulaşmadığı takdirde hiçbir şekilde alanında yükselememesidir. Ahilik bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki yeterliliğin çocuklara kazandırılmasının yanında toplumun genel değerlerinin ve ortak paydalarının da gelecek nesillere aktarılmasında oldukça etkili bir misyon yüklenmektedir.

Ahilik kurumu da zamanla tarihin devamlılığı içerisinde kendi yapısından kaynaklanan veya kimi dış etkenler dolayısıyla meydana gelen değişimler sonucu zamanla işleyemez hale gelmiştir. Bu durumda ahilik zamanla daha farklı bir kimlik kazanarak karşımıza' Gedik' yapısı olarak çıkmıştır.

Gedik

Ahilik teşkilatı yapısı itibarıyla yalnız Müslümanlara yönelik bir oluşumdu. Bu yapı içerisinde gayrimüslim herhangi bir unsur yer alamazdı. Zamanla şartların değişmesi her kurum gibi ahiliğin de kendisini değiştirmesini zorunlu kıldı. Genişleyen topraklarda yer alan unsurlar içerisinde özellikle sanat ve meslek dallarıyla ilgilenen nüfus içerisinde gayrimüslim unsurların sayısının artması sonucu Ahilik zamanla yerini 'Gedik' adı verilen yapıya terk etti.

Gedik kelime anlamı itibarıyla 'Bir işi yapmak, bir şeyden yararlanmak yolunda verilen hak, imtiyaz(TDK)' anlamına gelmektedir. Sistem içerisinde uygulanan gedik yöntemi ise sahiplerinin işleyeceği işi başkalarının işleyememesi ve satacağı şeyi başkalarının satamaması koşulu ile hükümet tarafından verilen senedin içindeki hükümlerin kullanılması ve yürütülmesidir(Kılınç,2013,17) Yani gedik bir bakıma bir meslek veya bir sanatı icra edebilme hakkı olarak düşünülebilir.

Bu sistemde ustalıkların sayısının sınırlandırılması zamanla kalfaların usta olarak müstakil bir işletmeye kavuşamamasını ve kalfa-usta arası anlaşmazlıkları doğurmuştur. Bu durum zamanla ahiliğin içerisinde yer alan Ahi Baba'nın yerine anlaşmazlıkları çözmesi için kadı tarafından atanan 'Kethüda'ları doğurmuştur.

Ancak zamanla değişen şartlar ve tekelcilik usulünün dünya sisteminin değişmesi sonucu yeni düzen karşısında zorlanması gibi sebeplerden dolayı gedik usulü kaldırılmıştır. Resmen kaldırılışı ise 1861 yılında padişah fermanı ile olmuştur. (Kılınç,2013,18)Burada meslek eğitimi verilen yapılardan söz ettiğimiz takdirde değinmemiz gereken noktalardan biri de loncalardır.

Lonca

Lonca sözlüğü İtalyanca loggiadan gelmektedir. Fransızca şekli olan loge Türkçe 'de loca olarak geçer ve "hücre yahut oda, özel tahsis edilmiş mekan" anlamına gelir. Lonca tabirinin Akdeniz havzasında oldukça köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. İtalyan tüccarların etkisiyle dilimize yerleştiği düşünülmektedir(Kal'a,2003,211)

Lonca tabirinin önceleri tüccar mallarının esnafa satılmak üzere depolandığı alanlar anlamında kullanılmaktaydı. Daha önce de değindiğimiz üzere değişen şartların Müslüman ve gayrimüslim tebaanın ortak ticaret ve meslek hayatı içerinde bulunulmasını zorunlu kılması bu bir arada olmanın zamanla bir teşkilata dönüşmesine yol açtı. Lonca adı verilen yerlerin (Depo manasında kullanılan) ilk olarak Galata gibi yabancı ve gayrimüslim meslek erbabı e tüccarların yer aldığı bölgelerde rastlanılması tesadüfi bir durum değildir.

Ürünlerin depolandığı yer anlamında kullanılsa da Lonca terimi daha çok Teşkilatlanmış esnaf ve esnaf birliği gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Müslüman veya gayrimüslim ayırt edilmeden lonca defterine kaydolan esnafların arasında usta mertebesinde olan ve sözü dinlenen bir grup yaşlı esnaf seçilir ve o esnaf grubunun işlerini yürütürlerdi. (Kal'a,2003,212)

Loncaların kuruluşunun ana gayesi, tüccar ve sanatkârlardan üyeleri olanların haklarını korumaktı. Yönetim bakımından bu teşkilata üye olmak mecburiydi. Üretim sürekliliği yanında piyasaya da hâkim

olma durumu vardı. Bu nedenle teşkilatlarda değişmez bir toplum düzeni ile mesleki beceri, maddiyattan daha fazla rol oynardı.(Kılınç,2013,22)

Loncalar Ahiliğe benzer bir eğitim sitemi takip etmişlerdir. Bu sistem ahilik ile aynı doğrultuda ve ahilikte belirtilen merhaleler halinde ilerler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta loncaların ahi teşkilatına göre merkezi yapı ile daha birlikte ve entegre hareket etmesidir. Eğitim usullerinde ise yine yalnızca mesleki eğitim tatbik edilmiyordu.

Örneğin, saraçlar loncasına bağlı çıraklar, Fatih Camii medresesinde Kur'an dersi görürlerdi. Büyük Çarşı içinde, o yöredeki loncaların çırakları için buna benzer bir okul daha vardı.(Baer,100). Ancak burada oldukça önemli bir hususa da dikkat etmek gerekmektedir. Zaviye gibi bir eğitim kurumu ile entegre olmayan loncalar çocuklara eğitimi ahi teşkilatındaki gibi bir bütün şeklinde vermek yerine onları cami, medrese gibi eğitim kurumlarına yönlendiriyordu.

Ahiliğin bir bütün olarak genel değer ve davranışları sağlamak üzere planlanmış çocuk eğitiminin yanında loncalar çocukları başka kurumlara yönlendirmekteydi. Bu durum çocukların mesleki açıdan yeterli olsalar bile genel eğitim olarak ifade ettiğimiz toplumun geneli ile ortak bir payda da yer almasını sağlayacak eğitimi almasına mani oluyordu. Bu noktaya işaret eden Baer(102) durumu ve çözümünü şu şekilde tespit ediyordu:

'19. yüzyıl boyunca birtakım loncalar, çırakların eğitiminde genel bir ders programı uyguladılar. Ama devlet bunu yeterli görmüyordu. Birçok çocuk, okuma yazma öğrenmeden çıraklığa başlıyor; bir çoğunun da ana babası, daha küçük yaşlarda onları- Kur'an kurslarından alıp aile bütçesine katkıları olsun diye çıraklığa veriyordu. Buna, karşı bir tedbir olarak, II. Mahmut, 1824'de yayınladığı bir irade ile, loncaların öğrenimlerini bitirmemiş çocukları çırak olarak almalarını yasakladı. Her çırağın ilk öğrenimini tamamladığını. gösterir bir tezkere sahibi olması gerekiyordu. Bu tezkereler mahalli kadılarca veriliyor, loncaların başkanları tarafından onaylanıyordu.

İşte bu noktada baştan itibaren ifade ettiğimiz mesleki eğitimin yanında genel eğitim olarak ifade edilen değer ve davranışların çocuklara kazandırılması noktasında Loncaların yetersiz kalması sonucunda İmparatorluk devreye giriyor ve bu genel eğitimi çocuklara zorunlu kılıyordu. Aslında bakılırsa İkinci Mahmut tarafından hayata geçirilen bu uygulama günümüze dğin devam ederek meslek eğitiminin genel eğitim ile tamamlanması koşulunu doğurmuştur.

Ancak değişen şartlar loncaları da oldukça etkilemiştir. Bu şartlar altında 1860 yılına kadar yaygın eğitimi sürdüren Loncalar 1860'dan itibaren kurulan modern meslek okulları ile koordineli bir çalışma içine girse de 1912 yılında çıkarılan bir kanunla kapatılmıştır. (Kılınç,2013,23)

Daha önce değindiğimiz kurumlar genel olarak halk içerisinde klasik usta-çırak ilişkisine dayanarak meslek eğitimi veren kurumlardır. Modern eğiti kurulları tarafından müstakil bir biçimde verilen meslek eğitimine geçmeden evvel klasik devir eğitim kurumları içerisinde oldukça mühim bir kuruma değinmenin de gerektiğine inanmaktayız: Enderun

Enderun

Enderun kelime anlamı olarak 'Saraylarda harem ve hazine dairelerinin bulunduğu yer(TDK).'anlamına gelse de enderun zamanla Osmanlı İmparatorluğunda sivil ve askeri yönetici kadrosunun yetiştirilmesi amacıyla sarayda meydana getirilen eğitim kurumunu karşılamak üzere kullanılmıştır(İpşirli,1995,185).

Enderun'un kuruluşu tam olarak tespit edilememek ile birlikte Fatih Sultan Mehmed devrinde teşkil edildiği kabul edilmektedir. Devlet gayri mütecanis bir sosyal yap ya sahip olduğundan böyle bir eğitim kurumu için ırk veya kan bağı yerine kültür ve disiplin temel prensipler olarak benimsenmiş, kadrolar bu anlayış içerisinde yetiştirilmiştir. (İpşirli,1995,185) Saray okulları yalnız devleti idare eden yüksek dereceli asker sivil kadroyu yetiştirmeleri bakımından değil, işle eğitimi birleştiren yöntemleri bakımından da üzerinde durulacak eğitim kurumlarıdır.(Kılınç,2013,19)

Öğrencileri devşirmeler arasından seçilen Enderun Mektebi belli bir sanayi eğitim ve yaygın eğitim yeri olmakla birlikte usta-çırak ilişkisine dayalı eğitim anlayışının benimsendiği bir eğitim ocağıdır. Enderun Mektebi'nde öğrenciler iki gruba ayrılmaktaydı. Birinci grup Acemi oğlanlar adını taşır. İkinci grup ise İç Oğlanlar adını taşırdı(Kılınç,2013,19).

Hristiyan ailelerin çocuklarından devşirilen çocuklar ilk olarak Müslüman ailelerin yanına verilirlerdi. Burada temel dini eğitim ile Türkçe eğitimini alan çocuklar daha sonra Edirne, Galatasaray, İbrahim Paşa saraylarına gönderilerek burada çeşitli eğitimlerden geçerlerdi. Bu hazırlık Saraylarının önemli bir özelliği öğrencilerin okuldayken iş ve memuriyet hayatına aynı anda devam etmesiydi. Öğrenciler böylece okul hayatında belirli dersleri görürken, aynı zamanda kabiliyetlerine göre çeşitli sanatlar öğrenmekte ve saray hayatında belirli görevler üstlenmekteydi. Dolayısıyla bilgi, iş ve memuriyet stajı hep bir arada yürütülmekteydi(Ödemiş,2014,68).Acemi oğlanlar burada aldıkları eğitimin ardından sonra 'çıkma' diye tabir edilen bir durum meydana gelirdi. Çocuklar buradan çeşitli askeri birliklere dağıtılır ; çok yetenekli olanlar ise daha üst düzey eğitim görmek üzere saray içerisindeki Enderun'a alınırdı. (İpşirli,1995,186)

Enderun'daki eğitim Büyük ve Küçük odalar, Doğancı Koğuşu, Seferli Koğuşu, Kiler Odası , Hazine Odası ve Has Oda olmak üzere yedi kademe üzerine kurulmuştu. Buradaki eğitimi sonuna kadar götüremeyen iç oğlanlar ara sınıflardan aynı şekilde çıkma adıyla ayrılarak çeşitli askeri biriikiere katılırlardı. (İpşirli,1995,186)

Enderun'dan içeri girince büyük oda solda ve küçük oda da sağda bulunuyordu. Bu odalarda bulunan öğrenciler Enderun'un çekirdeğini oluşturuyorlardı. Buraya alınan çocuklar temel eğitim alırlardı. Bu çocuklara okuma-yazma, dini bilgiler, Türkçe, Arapça ve Farsça dersleri verilirdi. Bu odalar 1675'te kaldırılmıştır.

Bu iki odadan sonra 'Doğancı Koğuşu' gelmektedir. Bu oda da Dördüncü Mehmet tarafından kaldırılmıştır. Doğancılar ocağının kaldırılmasından sonra yüksek talime geçişin ilk basamağı olan 'Seferi Koğuşu'na geçilirdi.

Dördüncü Murad tarafından teşkil edilen seferli koğuşu önceleri Enderun'un çamaşırları ile ilgilenirken daha sonra bu ocaktaki gençler sanat'a kaydırılmıştır. (İpşirli,1995,186). Buraya gelen öğrencinin teorik dersleri dikiş dikmek, süsleme sanatları (tezhipçilik), deri işleri, kürekçilik, kayıkçılık, okçuluk, tüfek yapımı ve tamirciliği, güzel yazı yazma (hattatlık), aşçılık ve kuyumculuktu. Müzik, meşk hane adı verilen ayrı bir binada gösteriliyor ve bütün öğrenciler müzik dersleri almaya zorunlu tutuluyorlardı (Kılınç,2013,19)Bu koğuşlardan sonra Padişah'ın yemeklerini hazırlayarak sunmak üzere eğitim verilen 'Kilerci Koğuşu' ve enderun hazinesi ile mücevher ve kıymetli eşyanın korunmasından sorumlu görevlilerin yetiştirildiği 'Hazine Koğuşu' gelirdi.

Enderun da eğitim 'in son basamağı 'Has Oda'dır. İpşirli bu oda da yer alanların görevlerini açıklarken aşağıdaki ifadeleri kullanır:

Has odalıların görevleri arasında Hırka-i Saadet Dairesi'ni temizlemek, eşyasının bakımını yapmak, kandil gecelerinde öd ağacı yakmak. Gülsuyu dökmek ve mukaddes emanetleri korumak gibi işler sayılabilir. Hünkar müezzini, sır katibi, sarıkçıbaşı, kahvecibaşı, başçavuş gibi padişah hizmetinde bulunanlar da Has Oda mensupları arasından seçilirdi. Hareme bitişik Mabeyn denilen odada bulunan Has odalılardan çıkma olduğunda bunlar kıdem durumlarına göre önemli görevlere tayin edilirlerdi (1995,186)

Enderun mektebi çağına göre oldukça ilginç bir yapılanmaya sahiptir. Modern devir öncesinde genel olarak meslek eğitimi meslek ve esnaf gruplarının içerisinde usta-çırak ilişkisinde veriliyordu. Esnaf grupları bu eğitimi çeşitli yapılarla takviye ederek (Zaviye ve Medrese gibi) öğrencilerine genel eğitim olarak tabir edebileceğimiz davranış ve değerler eğitimini vermektelerdi. Modern dönemde ise meslek eğitiminin genel eğitimin hemen ardından verildiği görülmektedir.

Enderun eğitimi oldukça farklı bir şekilde dizayn edilmiştir. Eğitimin ilk basamağı olan Küçük ve büyük odalar 'da öğrencilere genel eğitim dahilinde kabul edebileceğimiz Dini bilgiler, Türkçe ,Farsça, Arapça gibi ilim tahsilleri verilmekte ve bu ilk eğitim basamağını tamamlayan öğrenciler de meslek eğitimi olarak kabul edebileceğimiz Seferli,Doğancılar,Kiler,Hazine ve Has odasına geçiş yapıyorlardı. Burada meslek eğitimi verilmeden evvel öncelikle genel değer ve davranışlar eğitimi verilmekteydi.

Görüldüğü üzere Avrupa da sanayi devrimi yaşanana değin Osmanlı İmparatorluğunda meslek eğitimi oldukça klasik olarak tabir edebileceğimiz bir şekilde sürdürülmekteydi. Yaşanan kimi değişiklikler

sonuncu Esnaf örgütlenmeleri kimi zaman bünyelerinde değişiklikler yapmak durumunda kalsalar da mesleki eğitim usta-çırak ilişkisi içerisinde devam etmiştir.

Mesleki eğitimde değişimin ilk gözlendiği nokta ise Osmanlı İmparatorluğunda hemen her yeniliğin arkasında asıl ateşleyici güç olarak yer alan askeri başarısızlıklardır. Bu başarısızlıklar dolayısıyladır ki mesleki eğitim ilk olarak askeri kadrolar içerisinde modern manada verilmeye çalışılmıştır.

Humbarahene-i Mühendishane

Önceleri ihtiyaçlara cevap verebilecek durumda olan topçu kuvvetlerinin zamanla istenilen seviyeyi yakalayamaması ve çağdaşı olan Avrupa devletlerinden daha aşağı bir seviye kalmasından dolayı Humbaracılar ocağının geliştirilmesi için çağa uygun bir eğitim kurumunun oluşturulması kararlaştırıldı. Bu çerçevede 1734 yılında Sultan Birinci Mahmud Humbaracı Ahmet Paşa adını alan Comte de Bonnoval'e, Humbarahane-i Mühendishaneyi açma görevini verdi.(Halaçoğlu,1998,350)

1734 Yılında Üsküdar'da Ahmet Paşa önderliğinde 600 neferden oluşan Humbaracılar ocağı açılmıştır. Yalnız Geometri temelli bir eğitim ve talim anlayışına sahip olmasından dolayı modern manada bir okul olarak pek de fazla kabul edilmeyen kurumun teknik eğitim içerisinde iptidai de olsa bir adım olduğu aşikardır. Humbaracılar ocağı Yeniçerilerin tepkileri sonucu kimi zaman kapatılarak 1795'e kadar geldi ve lağvedilerek Mühendishane-i Berr-i Hümayun'a intikal ettirildi.

Mühendishane-i Bahr-i Hümayun

1768 de başlayan Osmanlı-Rus savaşı sürecinde 1770'de Çeşme'de Osmanlı donanmasının yakılması neticesinde Osmanlı İmparatorluğu'nun donanma yapılanmasının yeniden yapılanmasını ve modernizasyonunu gündeme getirmiştir. Kimi denemelerin sonuç vermediği görülmüş ve eğitilmiş kadrolara ihtiyaç duyulduğundan hareketle bir deniz mühendishanesi açılması kararlaştırılmıştır(Beydilli,2016,514)

1775'te açılan okulun ilk hocası Cezayirli Seyyid Hasan'dır. Osmanlı devletinin Avrupa'da kendisine yakın olarak kabul ettiği devlet olan Fransa'nın etkisi bu okulda oldukça etkin bir biçimde hissedilmiştir. Hocaları ve kimi zabitleri çoğunlukla Fransız'dır. Okula önceleri okuma ve yazma bile bilmeyen küçük çocuklar alınırdı. Okulun programı, günümüzdeki ilk ve orta öğretim programları düzeyinde idi; çocuklara önce okuma yazma, Arapça, Farsça, Fransızca öğretilir, sonra matematik ve denizcilik bilgileri verilirdi(Kılınç,2013,27)

Eğitim'in 1842'de içerik değişmesine uğradığını belirten Kılınç;

'1842'de okula subaylarla denizcilerin 14 yaşındaki Kuran'ı okumuş ve sülüs yazısı yazabilen çocukları alınıyordu. Öğrenciler birinci ve ikinci sınıflarda, ahlak, Arapça, aritmetik, geometri, cebir, resim ve Fransızca derslerini birlikte okuyorlardı. Üçüncü sınıftan itibaren eğitim-öğretim makine ve inşaat olarak ikiye ayrılıyordu. İnşaat kısmına ayrılan öğrencilere gemi yapımıyla ilgili dersler, makine kısmına ayrılanlara ise fizik, düzlem ve küresel geometri (Trigonometri), grafik, nogasyon (Seyr-i sefain), gemi kullanımı gibi dersler kuramsal ve uygulamalı olarak okutuluyordu. Okulda açıldığından beri okutulan Fransızca seçmeli hale getirilerek İngiltere'nin gemicilikte gelişmiş olduğu düşünülerek İngilizce dersi programa alındı. Okula bir de uygulama gemisi alınmıştı.(2013,28)

Mühendishane-i Bahr-i Hümayun okulunun en önemli özelliği modern manada ilk teknik eğitim veren kurumumuz olmasıdır. Daha önce açılan kurumlardan farklı olarak eğitime Avrupa dillerinin de öğretilmesi de eklenmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da öğrencilere gemi yapımı ile ilgili olarak oldukça teknik bilgilerin de verilmesidir. Görüldüğü üzere modern eğitim usullerinin yaygınlaşması ile Meslek eğitimi genel eğitimin içerisinde ve onunla birlikte verilmeye başlanması dikkate değer bir husustur.

Mühendishane-i Berr-i Hümayun

1795 senesinde Üçüncü Selim'in askeri sistemde meydana getirdiği değişikliklerin (Nizam-ı Cedid) bir yansıması olarak Hasköy'de açılmıştır. Mühendishane-i Berri Hümayun, daha çok topçu ve istihkâm mektebi niteliğinde bir eğitim kurumudur(Kılınç,2013,29)

Modern anlamda eğitim veren mühendislik okullarının ilklerinden olan bu önemli okulun ders programı ile ilgili bu alanda oldukça kıymetli çalışmalar yapmış olan Beydilli ;

'Buna göre hocalar humbaracı ve lağımcı neferlerine humbara atmak ve lağım bağlamak dersleri, fenn-i hendese üzere metris kazmak, tabya inşa etmek, kale tabyası yapmak, ordu mahallini tesbit etmek, top kundağı, gülle ve humbara kundağı, tombaz köprü yaptırmak, lağımcılara hendese dersleri vermek ve bu konularla ilgili telif ve tercüme risaleler hazırlamak gibi vazifelerle yükümlüydüler. Birinci sınıftaki talebelere öncelikle hat, imla, hesap ve hendese, teknik resim dersleri verilmekteydi. Birinci ve ikinci sınıflarda ayrıca Arapça ve Fransızca dersleri yer almaktaydı. İkinci , üçüncü ve dördüncü sınıf talebeleri coğrafya, arazi ölçümü, harita çıkarma , lağımcılık ve müstahkem binalar inşası, çağdaş askerlik tertibi, isabetli ve seri top atıcılığı, yüksek matematik bilgisine dayanan koni kesitleri, diferansiyel hesap, integral hesap, mekanik ve astronomi gibi derslerde öğretim görmekteydi.(Beydilli,1995,60)'

Görüldüğü üzere modern manada tasarlanmış olan program ile eğitim faaliyetlerini yürüten okulda eğitimin teknik yönü de mahrum bırakılmamıştır.

Tanzimat devrinde mesleki eğitim manasında modern anlamda kurumların açılışına kadar eğitim kurumlarının meslek yönüne değinen eğitimlerin daha çok askeri alanda kendisine yer bulmuştur. Mühendishane okullarının yanı sıra dönemde açılan oldukça önemli okullar arasında Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure, Mekteb-i Fünun-i Harbiye Muzika-ı Hümayun Mektebi gibi genel olarak askeri ve onunla ilgili olmak hasebiyle tıbbı alanda hizmet verecek kişilerin eğitimine yönelik okullar da açılmıştır. Burada dikkat buyurulması gereken nokta şudur ki;

Osmanlı devletinde 1860'lı yıllara gelen değin meslek eğitimi çeşitli merhaleler halinde ilerlemiştir. Devlet kademlerinde ve orduda görev yapacak olan görevliler Enderun ve Mühendishane gibi kurumlar ile yetiştirilmeye çalışılmıştır. Meslek eğitiminin ağırlık noktasını teşkil eden huşulardan belki de en önemli nokta olan Esnaf ve zanaatkar yetiştirilmek üzere verilen eğitimin ise bürokrat ve asker yetiştirilmede görülen değişime nazaran daha az farklılaştığıdır. Esnaf ve zanaatkârın yetiştirilmesi esnaf birlikleri olan Ahi teşkilatı ve Loncalar eliyle yürütülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ta Osmanlı İmparatorluğunda değişimin ve farklılaşmanın itici gücü olan dinamikleri anlayabilmektir. Bu noktaların daha da iyi anlaşılması açısından devrin şartlarında askeri ve bürokratik eğitim kadar mesleki eğitimin de önemli olduğunun fark edildiği devir olan Tanzimat devrinin mesleki eğitim kurumlarına değinmekte oldukça fayda vardır.

Osmanlı devletinde idareciler Avrupa'da yaşanan üretim konusundaki eğişimin ve bu değişimin İmparatorluğa olan etkisinin farkındaydılar. Bu yönde ilk olarak Avrupa'da yer alan teknolojinin transferi söz konusu oldu. Ancak bu durum oldukça acil ihtiyaçların karşılanması olarak düşünüldüğünden gerekli maliyet, eleman, Pazar gibi tetkiklerin yapılmadığı görülmektedir. Yani Avrupa'dan getirilen ürünleri Avrupa tezgahlarında yalnız Avrupalı işçiler üretiyorlardı. Osmanlı yalnız üretimin mekanı haline gelmişi(Yıldırım,2010,150)

İşte bu durumun yanlışlığının farkına varan yöneticiler sanayi ve zanaat anlamında Osmanlı vatandaşlarına da eğitim verilmesi ve üretimin bütün aşamalarında yerli unsurların kullanılmasından yanaydılar. İlk adım olarak Osmanlı İmparatorluğunda açılan fabrikalarda görev yapan yabancı personele birkaç yerli personele mesleki eğitim verme şartı koşuldu. Ancak bu durumun oldukça yetersiz olduğu görülünce ülke içerisinde gerekli personelin yetiştirilmesi çalışmalarına başlandı.

Bu bağlamda açılan kurumların ilki Ziraat Meclisinin çalışmaları ve 1845'te Sultan Abdülmecid'in işareti ile yerli tekstil sanayisine kaliteli ve bol miktarda hammadde üretmek üzere 1847 senesinde açılan 'Ziraat Mektebi' olmuştur.(Yıldırım,2010,150)

Ziraat Mektebi:

Ülkede basma üretimi yapılmakta olduğu halde pamuk üretimi oldukça iptidai şartlar ve yöntemler ile ilerliyordu. Bu durumun ıslahı için Amerika'ya müracaat edilerek uzman istendi ve aralarında Doktor Davis'in de olduğu bir grup uzman ülkeye geldi. Doktor Davis'in zirai alanda oldukça bilgili olması onu bu alanda başka bir uzman olan Barutçubaşı Hoca Evanis (Ohannes) ile ortak bir lahiya hazırlayarak Sadrazama sunmaya itti.(Yıldırım,2008,226)

Bu lahiya da değinilen asıl mesele tarımda uygulanan tekniklerin modernize edilmesi yalnız teoride değil pratikte de oldukça önemliydi. Bu sebeple uygun görülen bir arazide gerekli eğitimin talim yani

pratik usulüne dayanarak yapılması öngörülmüştür. Sınıflar üç düzeyde tasnif edildi. İlk grup öğrenciler iyi derecede okuma yazma bilenler arasından burslu olarak alınmak suretiyle eğitim verilecek ve başarılı görenler ilerde istihdam edilecektir. İkinci grup ise ücretli olmayı gönüllülerden oluşacak ve eğitim bitince istedikleri bir yerde öğretmenlik yapabileceklerdi. Üçüncü grup ise maaşlı işçilerden oluşuyordu.

1847'de Yeşilköy'de eğitime başlayan bu okul ülkemizdeki ilk mesleki ve teknik eğitim kurumu olma özelliğini taşıyordu. Bu okul her ne kadar pamuk ziraatını geliştirmek amacıyla açılmışsa da Osmanlılar ziraatı bugünkünden farklı olarak daha geniş algıladıklarından, okuldaki eğitimi tarım, hayvancılık, bağcılık, yol ve köprü yapımı, bitki ve hayvan hastalıkları gibi alanları da içine alacak şekilde düşünmüşlerdir. Ders programları da bu amaca yönelik olarak çeşitli konuları ihtiva etmekteydi. Bu okulda okutulan derslerden bazıları, ilm-i hesap, coğrafya, usûl-i hendese, hikmet, yol ve köprücülük, teşrih-i hayvanat, fenn-i baytari, ilm-i nebatat, terkib-i arazi, ilm-i ziraat, hayvancılık, bahçıvanlık, şeker istihsali, ipek böcekçiliği, merinos koyunu yetiştirilmesi idi (Kadıoğlu,2005,240).

Eğitim süresi ise 6 yıl olarak hesaplanmıştır. İlk adımda oldukça büyük hedeflerle vücuda getirilen kurum çeşitli merhaleler yaşamış, Tıbbiye Mektebine nakli gibi çözüm çalışmaları denenmiş ancak 1851 gibi oldukça erken bir tarihte taşraya yeteri kadar personel gönderemediği için kapatılmıştır (Yıldırım,2008,236).

Bu mektebin eğitim hayatımız açısından oldukça önemli bir yeri vardır. Mesleki eğitimin teori ve pratik yanının bir arada bulunması bu mektebin mesleki eğitim tarihimiz açısından oldukça değerlidir. Bu bizlere mesleki eğitimin ortaya çıkışından itibaren gördüğümüz uygulamalı eğitimin değişen çağın gereklerine göre modern bir manada değerlendirmeye ve dönüşüme tabi tutularak bir eğitim kurumunun bünyesinde genel eğitim de amaçlanan değer ve davranışların verilmesi noktasında bir farklılık yaşandığını göstermektedir.

Osmanlı devletinde Tanzimat devri ile birlikte özel olarak 'Sanayi Mektebi' açılması projeleri gündeme gelmişse de bu projelerin hayata geçmesi Sultan İkinci Abdülhamid devrinde olacaktır. Ancak müstakil olarak sanayi eğitimi vermek maksadıyla harekete geçilmese de mesleki eğitim ile ilgili olarak Türk eğitim tarihinde yeni bir sayfanın açılmasına imkan sağlayan bir kurum karşımıza çıkmaktadır: Islahhaneler

Islahhaneler:

Osmanlı İmparatorluğunda peş peşe yaşanan savaşlar ve savaşların meydana getirdiği toprak kayıpları oldukça büyük bir kimsesiz-yetim nüfusunun oluşmasına sebebiyet vermiştir. Mithat Paşa'nın Tuna valiliği bu kimsesiz çocuklara yönelik en önemli proje olan ıslahhanelerin hayata geçirildiği bir dönem olmuştur. Mithat Paşa göreve gelişinin ardından Müslüman-Gayrimüslim ayırt etmeksizin sokaklarda yaşayan, kimsesiz, şehit çocuğu, yetim veya öksüz olanların bulundukları müşkil vaziyetten kurtarılması ve aynı zamanda hayatlarının devamını sağlayabilecekleri bir meslek kazanmaları amacıyla ilk ıslahhaneyi 1861'de Niş'te açtı.

Islahhanelerin açılışından itibaren oldukça büyük bir ilgi ile karşılaştığını söyleyebiliriz. Kuruluş yıllarında her ıslahhanede 150-200 olan öğrenci sayısı zamanla 500'ü geçmiştir (Şafak,2012,142).

5 ile 13 yaş arasındaki çocukların kabul edildiği ıslahhanelerin sayısı zamanla büyük bir artış göstermiştir. Yalnızca Balkanlarda değil Anadolu coğrafyasında da ıslahhanelerin açılışına özen gösterilmiştir. Islahhaneler mahalli idareler tarafından yönetiliyor ise de Maarif Nezaretinden de ödenek alıyorlardı (Yıldırım,2010,186).

Islahhaneler başlangıçta da belirttiğimiz üzere aksiyon noktası olarak kimsesiz çocukları alsa da bu okullar zamanla çocuklara sanayi eğitiminin verildiği adeta bir 'Sanayi Mektebi'ne dönüşmüştür. Burada çocuklara verilen eğitimin temel hedefi çocuğu hem cahil bırakmamak hem de mesleki olarak belirli bir alanda eğitmektir. Bu bakımdan ıslahhaneler meslek eğitimi ile genel eğitimin beraber verildiği bir kurumdur. Bu özelliği ıslahhaneleri öncülleri ve ardılları arasında oldukça önemli bir noktaya yerleştirir.

İlk açıldığı dönemlerde bölgelere göre farklı eğitimlerin yer aldığı ıslahhanelerde 1873yılında hazırlanan nizamnamenin ardından ortak bir eğitim programı uygulanması kararlaştırılmıştır. Islahhanelerde yazmaktan ziyade okumak esas olduğunu belirten Şafak Nizamnamede yer alan dersleri aşağıdaki gibi açıklamıştır;

'Nizamnameye göre Elifbâ, amme ve tebareke cüzleri, Mushaf-ı şerif, İlmihal, Risale-i Ahlak, Edebiyat, Rika ve Sülüs hatlarıyla yazı yazma dersleri zorunluydu. Matematik işlemlerinden toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi dört işlem gösteriliyordu. Her ıslahhanede Türkçe, onun yanında bölgesel diller göz önünde bulundurularak Bulgarca, Rumca ve Arapça öğretiliyordu' (2012,149)

Genel eğitim olarak kabul edeceğimiz bu derslerde eğitimin ardından meslek eğitimine geçiliyordu .Islahhanelerde verilen meslek eğitiminin önemli özelliklerinde biri de kuruldukları bölgede yer alan zirai veya imalat ürününe yönelik çalışma ve eğitime ağırlık vermesidir. Örneğin Pamuk üretiminin yoğun olarak yapıldığı bölgede bulunan ıslahhanelerde öğrencilere pamuk üretimi üzerinde ayrıca eğitim veriliyordu.

Meslek eğitimine değinecek olursak; Debbağat (dericilik), Marangozluk, Dokumacılık, Matbaacılık, Dikiş Makineciliği (tamir-bakım), Urgancılık, Saraçlık, Arabacılık, Boyacılık, Hasırcılık609, Demircilik, Kondüktörlük gibi popüler ve geleneksel mesleklerin ıslahhanelerin programlarında yer aldığı görülür. Dokumacılık eğitiminin alt dalları arasında Muytab (kıl kilim), Çülha (bez), ġal ve Aba yer almakyaydı.Matbaacılık eğitiminin alt branşlarında ise Mürettiblik dizgicilik), Mücellitlik (ciltçilik) ve Litoğraflık (tabaat-basım) yer almaktaydı.(Yıldırım,2010,192)

5 yıl olarak planlanan eğitimde öğrenciler 5. Sınıftan başlayarak 1.sınıfa kadar eğitimlerine devam edeceklerdi. Islahhaneler dönemin teknolojisini de yakından takip ediyor ve gerektiği takdirde Avrupa'ya öğrenci de yolluyorlardı.(Şafak,2012,150)

Burada özel olarak üzerinde durulması gereken noktalardan biri de Kız Islahhaneleridir. İlk olarak 1865'te açılsa da bir süre sonra maddi imkansızlıklar yüzünden kapanan kız ıslahhanesi Rusçuk'ta 1872'de açılmıştır. Bu eğitim kurumu kızlara mesleki eğitim verilmesi açısından bir ilk teşkil etmektedir. İslam düsturları ve okuma yazma gibi temel eğitimin yanı sıra burada bulunan kızlara dikiş ve nakış öğretilecektir.(Şafak,2012,151)Burada önemli olan nokta kızların da mesleki eğitimin içerisinde yer almasına dikkat edilmesidir.

Islahhaneler kimsesiz çocukların barınması gibi oldukça önemli bir fonksiyonu ifa etmekle beraber sanayileşme noktasında kalifiye eleman yetiştirilmesine çaba harcayarak sanayileşme yolunda oldukça önemli bir katkı yapmıştır. Islahanelerin eğitimine dikkat edildiği noktada genel eğitim ve mesleki eğitimin bir arada yürütüldüğü görülmektedir. Sınıf geçmede şartlar arasında mesleki başarının yanında genel eğitim ile ilgili başarının da aranması ıslahhanelerin sanayi mektepleri olarak ifa ettikleri vazifede genel eğitime bakışlarını ve yaklaşımlarını gösterir vaziyettedir.

Islahhaneler 'in kapanışına giden süreç Sanayi Mekteplerinin sayılarının artması ile olmuştur. Islahhaneler zamanla sanayi mekteplerine dönüşmüşlerdir. Sanayi mektepleri konusunda öncelikle değinilmesi gereken nokta ilk sanayi mektebi olan İstanbul Sanayi Mektebi'dir.

İstanbul Mekteb-i Sanayi

Islahanelerin ülke genelinde yayılarak mesleki eğitime başlamaları mesleki eğitimin hükümetin gündeminde daha sık yer almasına ve bu yönde adımlar atılmasına vesile olmuştur. İstanbul'a Şuray-ı Devlet reisliğine getirilen Mithat Paşa İstanbul'da Islah-ı Sanayi komisyonunun çalışmalarına katkıda bulunmuştur. Bu komisyon 11 maddeden oluşan bir rapor hazırladı.

Sanayi Mektebi eğitim verilecek meslek dallarını belirlerken bütün meslekler yerine ülkede var olarak kendini güncelleyememiş ve Avrupa ile yarışamayacak duruma gelmiş olan Giyim ,Terzilik, Tekerlek imalatı, Kilit üretimi gibi alanlarda olacaktır. Bununla beraber gerektiği takdirde öğrenciler Tophane, Tersane ve Zeytinburnu'nda bulunan fabrikalara gönderilmek suretiyle ağır sanayi dalları hakkında bilgi edinebileceklerdi.(Yıldırım,2010,201)

Başlangıçta on üç yaşından küçük elli öğrencinin alındığı okul, devletin ileri gelenlerinin de hazır bulunduğu bir törenle Sultanahmet civarındaki eski Kılıçhane 'de açıldı. Okulun açılış konuşmasını

Mithat Paşa yaptı. Mektep için hazırlanan Nizamnamenin; ikinci maddesine göre okutulacak dersler hiref (sanatlar), sanayi, demircilik, dökmecilik, makinecilik, mimarlık, her türlü maden imalat, ağaç işleri, terzilik, kunduracılık, ve mücellitlik gibi dersler ve bu derslere ilaveten bunları tamamlayan Fen ilimleridir. Bu okulun 1. sınıf imtihanını başarı ile verenlere "çıraklık" 2. 3. ve 4. sınıfları tamamlayanlara derece derece "kalfalık" son sınıfı tamamlayanlara da "ustalık" hakkı tanınmıştı (Semiz&Kuş,208).

Masraflarının karşılanması amacıyla Unkapanı Köprüsü'nden geçiş ücreti ile Karaköy Hanı'nın kira geliri tahsis edilen Sanayi mektebi dahili ve harici olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Dahili olan talebeler yatılı ve gündüzlü olmak üzere iki 'ye ayrılarak öğrenci sayısı 500 olarak belirlenmiştir. Harici kısmın öğrencileri ise 30 yaşından büyük olmamak şartı ile gündüz sanat tahsili yapacaklardır. 5 sınıfa ayrılan okulda her sınıfın dersleri farklı olduğunu belirten Yıldırım her sınıfın dersleri hakkında bilgi vermiştir.

'Birinci sınıfta bulunan öğrenciler teorik olarak Türkçe kıraat ve yazıyı (Türkçe okuyup yazmayı), Hesaptan Amal-ı Erbaa'yı, Tersim-i Hutut'u ve bazı Eşkâl-i Hendeseyi (bazı geometrik şekilleri) öğrenecekler, pratik olarak mesleklerinde işe yarayacak derecede çıraklık yapacaklardı.

İkinci sınıf öğrencileri teorik derslerden yine Türkçe okuyup yazmayı, Hesap ve sınıfına bağlı fenlerin tarifatını, Resim, Coğrafya ve Hendese 'nin bazı konularını görecekler mesleklerinde, bazı işleri tarif ile başlı başına görecek derecede kalfalığa yükselmiş olacaklardı.

Üçüncü sınıfta okutulacak teorik dersler Türkçe yazı, Defter Tutmak Usulü, mükemmel Resim, Hendese ve Kimyanın mukaddemâtı (girişi) ile Makine fenninin bazı konulardan ibaretti. Meslekî eğitimde öğrenciler, bulunduğu sanatı tarifsiz icrâ edebilecek derecede kalfalık yapabileceklerdi.

Dördüncü sınıfta öğrenciler düzgün imla ile yazabilecekler, usul üzere defter tutabilecekler, madenî ve ahşap hammaddelerin özellikleri ve vasıflarıyla, manivele, makara, sath-ı mâil, kama ve vida gibi basit aletleri ve Makine fennine girişi göreceklerdi. Dördüncü sınıf öğrencilerinin meslekî eğitimdeki seviyeleri, birinci derecede kalfalık olacaktı.

Son sınıf öğrencileri ise teorik eğitimde derdini anlatacak kadar ve düzgün imla ile Türkçe yazmayı, her nevi Hesap ve Kimya kurallarını bulunduğu sanatta uygulamayı, Usul-i Mimariye ve Makine fennini öğreneceklerdi. Meslekî eğitimde bulundukları sanata ait işleri bilgi ve beceri ile görecek derecede ustalığa sahip olacaklardı.(2010,226)

Görüldüğü üzere meslek eğitimi Sanayi Mektebi özelinde genel eğitim dersleri ile iç içe yürütülmüştür. Dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de öğrencilerin işleri konusunda adeta esnaf olarak yetiştirilmeleridir.

Mekteb-i Sanayi mezunlarının iş bulma konusunda oldukça rahat bir alanı vardır. Kimi zaman yurt dışına giden öğrencilerin mezuniyetten sonra hemen her alanda iş bulabildikleri ancak devletin özel olarak devlet dairelerinde iş verilmesine dikkat ettiği gözlemlenmiştir. (Semiz&Kuş,210). Bütün bu öğretim kurumlarının yanında 1870'de Orman Mektebi ve 1874'de Maadin Mektebi açılarak orman ve madencilik alanında gerekli personelin yetiştirilmesi yolunda oldukça önemli adımlar atılmıştır.

Sultan İkinci Abdülhamid devrine gelindiğinde hızlı bir okullaşmanın hemen her alanda yaşandığı görülmektedir. Bu okullaşmanın yansıması her alanda olduğu gibi mesleki eğitimde de kendini göstermiştir. Tanzimat ile başlayan ve 1876'da başlayan İkinci Abdülhamid devrinden itibaren açılan meslek okullarının listesini yapacak olur isek;

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Açılan Ziraat ve Ormancılık alanında: Bağ ve Aşı Ameliyat Mektebi (1887),Ameli Ziraat Mektepleri (1887),Mülkiye Baytar Mektebi (1889),Aşı Memurları Mektebi (1892),Çoban Mektebi (1898)

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Açılan Mühendis ve Mimar Okulları: Darül Fünuni Sultanı (1874), Fenni Resim ve Mimari Mektebi (1876), Sanayi-i Nefise (Güzel Sanatlar) Mektebi (1882), Hendese-i Mülkiye Mektebi (1883),

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Açılan Öğretmen okulları: Darül Muallimim (1847), Darül Muallimat (1870), Menşe-i Muallimin (1875)

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Açılan Memur Okulları: Darül Fünuni Osmani (1845), Mekteb-i Mülkiye (1859), Lisan Mektebi (1864-1883), Kaptan ve Çarkçı Mektebi (1870), Mekteb-i Fünnuni Maliye (1878), Polis Dershaneleri (1889), Gümrük Memurları Mektebi (1892)

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Sağlık Alanında Açılan Okullar: Ebe Mektebi (1842), Mekteb-i Tıbbıye-i Mülkiye (1866), Eczacı Mektebi (1879)

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Açılan Hukuk ve Ticaret Mektepleri: Hukuk Mektebi (1878), Ticaret Mektebi (1882)

Mesleki Teknik Eğitim Alanında Açılan Diğer Okullar: Müze Mektebi (1874), Dilsiz ve Körler Mektebi (1889), Darülhayr-ı Ali (1903) (Kılınç,2013)

Görüldüğü üzere Tanzimat devri ve ardından gelen Sultan İkinci Abdülhamid devrinde mesleki ve teknik eğitim adına birçok okul açılmıştır. Bu okulların tek tek incelenmesi araştırmamızın kapsam ve yükümlülükleri arasında bulunmadığından bu okulların genel özelliklerini vermeye çalışacağız.

Teknik ve mesleki eğitim adı altında kategorize ettiğimiz okulların en önemli özelliği alanında uzman kişilerin yetişmesini bir program dahilinde ve devlet görevi olarak kabul ederek yerine getirilmesidir. Bu dönemde kız çocuklarının biçki-dikiş alanı başta olmak üzere birçok alanda meslek eğitiminin içerisinde yer almışlardır. İşte bu yaklaşım savaşlar ve kargaşaların içerisinde geçen İkinci Meşrutiyet devrinde zorlukla da olsa sürdürülmeye çalışılmıştır.

İkinci Meşrutiyet devrinde mesleki eğitim Tanzimat'tan gelen bir düzen içerisinde devletin ilgilendiği konular arasında en üstlerdeki yerini korumuştur. Bu dönem de de hemen her alanda mesleki eğitim verecek okulların yapımına ve öğrenci yetiştirilmesine dikkat ve gayret gösterilmiştir. Bu okullara değinecek olursak;

II. Meşrutiyet Dönemi Orta Öğretim Meslek Okulları: Sanayi Okulları(Erkek sanayi okulları yurt çapında 9 bölgede açılmıştır)(Kız sanayi okulları yurt içerisinde 3 bölgede açılmıştır), İnas Sultanileri, Özel Sanayi Okulları, Ziraat Okulları(Amele Mektepleri, Çiftlik Mektepleri, Ziraat-i Ameliyat Mektepleri), Özel Tarımsal Okul ve Kuruluşlar(Bağcılık, Bahçıvanlık ve İpekçilik Ameliyat Mektebi), Darulharirler, Sütçülük Okulu, Ormancılık Okulları, Polis Okulları, Müzik Okulları, Adliye Okulları, Yetimler İçin Açılan Okullar, Ana Okulları

II. Meşrutiyet Dönemi Mesleki Yüksek Okulları: Mühendislik Okulları, Memurlukla İlgili Okullar, Ormanla İlgili Okullar, Sanatla İlgili Okullar, Ulaşımla ve Haberleşme ile İlgili Okullar, Ziraatla İlgili Okullar, Hayvancılıkla İlgili Okullar, Sağlıkla İlgili Okullar, Ticaret ve Maliye İle İlgili Okullar(Kılınç,2013)

Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim

1923-1950 Yılları Arasında Mesleki Eğitim

Tanzimat, Sultan İkinci Abdülhamid devri ve Meşrutiyet devrinde mesleki ve teknik eğitim alanında okullaşmaya önem verilerek yurdun dört bir yanına mesleki alanda eğitim vermeyi hedefleyen kurumların açıldığından bahsetmiştik. Bu oldukça iyi niyetli olan faaliyetler her ne yazık ki Balkan Savaşları ve hemen ardından gelen Birinci Dünya Savaşı ile kesintiye uğramış ve okulların bir çoğu bu süreçte kapanmak durumunda kalmıştır. Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e kadar faaliyetlerine devam edebilen sadece dokuz okul kalmıştır.(Altan & Tosun,2015,433)

Birinci Dünya Savaşı sırasında oldukça hissedilen teknik eğitim sahibi personel ihtiyacı Cumhuriyet'in kurucularını bu alana ayrıca ehemmiyet göstermeye sevk eden etkenlerden biri olmuştur. Bu çerçevede Cumhuriyet devrinin mesleki ve teknik eğitim meselelerinde ilk olarak ilgilendiği alan mesleki ve teknik eğitimin, bir devlet politikasına bağlanması, tüm eğitim sistemi içerisinde örgütlenmesi, temel kavram ve ilkelerin oluşturulması çabaları ile geçmiştir.(Demir & Şen,2009,42)

Cumhuriyet'in ilk yıllarında mesleki ve teknik eğitim meselelerine dikkat gösterilmesinde şüphesiz ki Mustafa Kemal Atatürk'ün ayrı bir çabası olmuştur. Mesleki eğitimin öneminin farkında olan Atatürk bu görüşünü çeşitli vesileler ile dile getirmiştir. 13 Şubat 1923 yılında Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesi'ne ziyarette bulunan Atatürk burada yaptığı konuşmada '"Varmak zorunda olduğumuz düzeye, bugünkü kadar, uzak kalışımızın mühim sebeplerinden biri sanata ve sanatkârlığa gerekli derecede

önem verilmemiş olmasıdır" diyerek mesleki eğitime olan bakış açısını ortaya koymuştur. Atatürk'ün gerek resmi gerekse özel ziyaretlerinde bu ve buna benzer söylemlerde bulunarak mesleki eğitimin önemini belirtmeye dikkat etmiştir.

Cumhuriyet'in mesleki eğitim alanındaki çalışmalarının ilk adımları arasında yurtdışından getirilen ve ihtiyaç duyulan gerekli personel ve eğitimci açığının kapatılmasına yönelik olan yabancı uzmanlar önemli yer tutar. Bu uzmanlardan mesleki eğitim ile ilgilenenlerin arasında Prof. Dr. John Dewey (1924), Prof. Dr. Künhe (1925), Prof. Dr. Ömer Buyse (1926), Prof. Dr. Jung ve Amerika Birleşik Devletleri heyeti (1930) yer almaktadır.(Kılınç,2013,197) Sunulan raporlarda, uzmanlar örgüt (Dewey), çıraklık eğitimi (Kühne), bütçe, program ve okul nitelikleri gibi konular üzerine görüş bildirmişlerdir.(Demir & Şen,2009,43)

Osmanlı İmparatorluğu devrinde uygulanan mesleki eğitim programlarının özelliklerinden biri de yerele de belirli bir orana ağırlık vermesidir. Yerel ihtiyaçlar ve uygulamalar bölgelerde açılan okulların öğretim programına yön vermiş ve okulların idaresinde bu yerel unsurlar aktif bir biçimde rol almıştır. Tevhid-i Tedrisat kanunun etkisi ile mahalli teşkilatlanmalar yasaklanarak eğitimde merkezileşme uygulanmıştır. Bu çerçevede 09 Haziran 1927 tarihli 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun ile birlikte illerin ve belediyelerin meslek okulu açmaları uygulamasına son verilmiştir. Böylece okullar arası öğretim, yönetim, program, tesisat, ders araçları, öğrenci kabul kayıt şartları ile öğretmen ve memurların liyakatleri bakımından bir birlik sağlanması amaçlanmıştır.(Altan&Tosun,2015,434)Böylelikle 1927'de mesleki eğitimin planlanması yeni oluşturulan Mesleki ve Teknik Öğretim Dairesine geçmiş bulundu.

Bu çerçevede 1926 Konya sanayi mektebi ders programının verilmesinin Cumhuriyet'in ilk yıllarında mesleki eğitim' in içeriğinin anlaşılması açısından faydalı olacağı görüşündeyiz:

Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf
Kuran-ı Kerim	2	2	-	-
Ulumu Diniye	2	2	-	-
Kitabet	-	-	-	2
Türkçe	2	2	2	1
Hüsnühat	1	1	-	-
Hesap	2	2	2	-
Cebir	-	-	-	2
Hendese	-	-	2	-
Tarih	1	1	1	1
Coğrafya	1	1	1	1
Malumatı Fenniye	1	1	-	-
Malumatı Medeniye	-	-	1	1
Resim	6	6	6	6
Muzika	1	1	-	-
Musiki	-	-	2	1

Hikmet	-	-	1	-
Mukavemet	-	-	-	2
Kimya	-	-	1	-
Mihanik	-	-	-	1
Malzeme	-	-	1	-
Fransızca	2	2	2	2
Hendese-i resmiye	-	-	1	-
Toplam	21	21	23	20

Genel eğitim alanında gördükleri derslerinin haricindeki vakitlerinde atölyelerde çalışan gençlerin eğitim aldıkları meslekler(Yine Konya Sanayi Mektebi için): Konya Sanayi Mektebi: Tesviyecilik, demircilik, dökümcülük, modelcilik, marangozluk (Kılınç,2013,214)

Görüldüğü üzere Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mesleki eğitim ve genel eğitim bir arada düşünülmektedir. Dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de genel eğitim alanındaki ders yelpazesinin oldukça geniş olmasıdır. Görülüyor ki Cumhuriyet'in ilk yıllarında verilen mesleki eğitimde genel eğitim ile mesleki eğitim bir arada düşünülmekle beraber öğrencilerin pratik yapmalarını sağlayacak imkanlarda kullanılmaktadır.

1931 yılında 1867 sayılı Sanat ve Yatılı Mekteplerin İdaresi Hakkında Kanun'la, ülkenin 9 bölgeye ayrılması ve her bölgede erkekler için sanat okulu giderlerinin il tarafından karşılanması öngörülmüştür. Bu şekilde yasal düzenlemelerin yaşandığı bir ortamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde 1933 'de oluşturulan Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ile mesleki eğitim tamamen MEB'e bağlı bir kurum haline gelmiştir. 1935 yılından itibaren 2765 sayılı Kanun ile okulların masrafları tamamıyla devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır.(Yörük & Dikici & Uysal,2002,301)

Mesleki eğitim alanında oldukça önemli çalışmalardan biri de 1934-1936 arasında hazırlanan 'Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı'dır. Plan Milli Eğitim Bakanlığı yanında; Milli Savunma, Tarım, Bayındırlık, Ekonomi bakanlıklarından da temsilcilerin olduğu bir ortamda hazırlanmıştır. Bu çerçevede istihdam temele alınarak bir tasarlama yoluna gidilmiştir. Plan doğrultusunda Çırak okulları, Sanat ve Orta Sanat okulları, Akşam Sanat okulları, Tekniker okulları, Mühendis okulları ile Gezici Köy kurslarının açılması öngörülmüştür.(Demir & Şen,2009,44)

Kızlara yönelik mesleki eğitim 'de Cumhuriyet devrinin ilgilendiği alanlardan biri olmuştur. Bu çerçevede 1935-1936 öğretim yılında kız enstitülerine ortaokul mezunu öğrencilerin alınması kararlaştırılmış ve 1938-1939 öğretim yılından itibaren ilki Bursa'nın köylerinde olmak üzere, kız meslek okulları ile imkânı olmayan küçük kasaba ve köylerdeki kızlar ve kadınlar için gezici kurslar açılmıştır.(Altan&Tosun,2015,434)

1940'lar mesleki eğitim alanında oldukça güçlü bir atılımın görüldüğü yıllar olmuştur.1941 'de MEB bünyesinde Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Yine 1942'de çıkarılan bir kanun ile mesleki ve teknik okulların açılması ve genişletilmesi için her yıl 8 milyon lirası kullanılmak üzere 81 milyon lira MEB emrine verilmiştir.(Yörük & Dikici & Uysal,2002,301)

Sakaoğlu eserinde 1939 ve 1950 arasındaki dönemde var olan mesleki eğitim ile ilgili oldukça faydalı rakamlar vermektedir. Buna göre 1939'da 3.387 olan Erkek sanat ve teknik okullarındaki öğrenci sayısı 1950'ye gelindiğinde 20.098 olmuştur. Kız Sanat okulu ve enstitülerindeki sayı ise 2150'den 8646'ya yükselmiştir.1939'da ticaret okullarında eğitim gören öğrenci sayısı 1873 iken bu rakam 1950'de 4154 olmuştur. Ziraat, Sağlık ve benzeri kurumlardaki öğrenci sayısı ise 2000'den 4085'e yükselmiştir. Okul ve öğretmen sayısındaki artış ise hayli dikkat çekicidir.1939'da 36 okul ve 184 öğretmen ile verilen mesleki eğitim 1950'ye gelindiğinde 507 okul ve 3258 öğretmen ile verilmektedir.(2003,254)

1950-1960 Yılları Arasında Mesleki Eğitim

1950 de başlayan Demokrat Parti (DP) iktidarı yıllarında mesleki eğitime olan ilginin azaldığı görülmektedir. Bu dönemde yönelim genel eğitim veren orta seviyedeki okullara olmuştur. Bu dönemde mesleki eğitim adına meydana gelen en önemli olay 1957'de yapılan Altıncı Milli Eğitim Şurası olmuştur. Şura mesleki ve teknik eğitim ile halk eğitimi ana başlığıyla toplanmıştır. Şura mesleki ve teknik eğitim ile ilgili en önemli kararların alındığı şura olması nedeniyle önemlidir.(Demir & Şen,2009,44)

Halk eğitimi, Ticaret Eğitimi, Erkek Teknik Öğretimi ve Kız teknik Öğretimi olmak üzere 4 komisyon oluşturulan şurada; mesleki ve teknik öğretim okullarının il sınıflarındaki atölye çalışmalarının azaltılması, enstitülerin, sürelerinin üç yıla çıkarılarak sanat lisesi hâline getirilmesi, Haftada belirli bir süre okul ve kurslara gidecek çıraklara işyeri sahiplerince paralı izin verilmesi, Gündüz tekniker okullarının 2 yıl, akşam tekniker okullarının 3 yıl öğrenim süresinin olması, Sanat enstitülerinin bazı bölümlerine kız öğrenci alınması gibi kararlar alınmıştır. Şurada ayrıca kız öğrenciler için verilecek teknik eğitimin amacı Genel eğitim, Ev kadınlığı eğitimi, Fertlerin, ailelerin, toplumun ve memleketin ihtiyacına göre mesleki eğitim vermek şeklinde kararlaştırılmıştır.(Demir & Şen,2009,44; Deniz,2001,33; Altan&Tosun,2015,435)

Bu şurada mesleki eğitime yönelik oldukça önemli kararlar alınmasına rağmen bu karların uygulamaya geçmesi oldukça uzun yıllar sonra olabilmiştir.

1960-1980 Yılları Arasında Mesleki Eğitim

Mesleki eğitime yön veren gelişmeler Milli Eğitim Şuralarında yaşanmaktaydı. 1960'da yaşanan darbenin ardından ekonomik ve sosyal kalkınmanın daha hızlı ve sistematik olmasını sağlamak amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) oluşturuldu. Bu teşkilat başta ekonomi olmak üzere devletin yapacağı yatırımları 5'er yıllık planlar halinde hazırlamakla yükümlüydü. DPT'nin hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kararlar almaya başlaması mesleki eğitim alanında hayata geçirilecek olan uygulamalar noktasında kurumun önemini oldukça arttırmıştır.

Bu çerçevede 1962'de yapılan Yedinci Milli Eğitim Şurası ve yine 1962'de hazırlanan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı oldukça önemlidir. Beş yıllık kalkınma planında yüksek teknik öğretmen okullarını bitirenlerin yeniden mesleğe dönmesini sağlayacak tedbirler alınmasının ve mezunlara seviyelerine uygun unvanlar ile mali imkânlar verilmesinin gerekliliği tespit edilmiştir. (Altan&Tosun,2015,436) Ortaöğretim çağındaki gençlerin büyük bir bölümünün mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmesi ön görülen planda bu amacın gerçekleştirilebilmesi için teknik öğretimi, çırak, kalfa ve ustalıktan teknisyenliğe dek tümüyle sanayi ile bağlantılı olacak bir süreç geliştirmeğe ve uygulamaya koymaya yönelik karar alınmıştır.(Kılınç,2013,326)Plan dahilinde orta seviyedeki genel öğretimin bu seviyedeki toplam öğrenci sayısına oranı %65; mesleki ve teknik öğrenim için ise bu oran %35 olarak tespit edilmiştir. 15 yıllık bir dönem sonunda bu oranların meslek öğreniminde %58, genel öğretimde %42 olarak değişmesi hedefi konulmuştur. (Altan&Tosun,2015,436)

1962'de yapılan Milli Eğitim Şurasında ise Nüfusu az olan yerlerde, ortaokuldan sonraki mesleki ve genel öğretim kurumlarının, aynı çatı altında toplanan çok amaçlı okul olarak kurulması ve bu okulların deneme nitelikli olarak açılması, Kız Enstitülerinin 'ortaokula dayalı ve genç kızlarımıza iyi ev kadınlığı ve yurttaşlık nitelikleriyle birlikte verimli bir üretken olarak yaşamlarını kazanabilmelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandıran üç yıllık bir meslek okulu' durumuna getirilmesi, Erkek Sanat Enstitülerinin ortaokula dayalı ve üç yıllık meslek okulları durumuna getirilmesi gibi kararlar alınarak mesleki eğitime yön verilmiştir.(Deniz,2001,39)

1968'de yürürlüğe giren İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise mesleki eğitim alanında daha az kararın olduğu göze çarpar. Planda meslek eğitimi ile ilgili olarak Genel eğitim ile mesleki ve teknik eğitimin bütün kademelerinde ders programları arasında tek bir eğitim anlayışına uygun birlik sağlanması, .Staj ve uygulamaların Sanayi kuruluşlarında gerçekleştirilmesi ve İhtiyaç kesin olarak belli olmadan mesleki ve teknik konularda bölüm açılmaması (Kılınç,2013,329)önünde kararlar alınmıştır.

Bu dönemde meydana gelen en önemli değişiklik ise okulların tasnifinde olmuştur. 1968-1969 öğretim yılından itibaren teknik öğretim kurumları, üç ayrı okul tipi altında toplanmıştır. Bunlar; "Pratik Sanat Okulları", "Sanat Enstitüleri" ve "Teknisyen Okulları "dır (Altan&Tosun,2015,436).

1970'de yapılan sekizinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda gerek teknik ve meslek gerekse genel liseler 'in ilk yılı(9.sınıf) yönlendirme sınıfı olarak belirlenmiştir. Yöneltme sınıfında genel kültürü sağlayan ortak mecburi dersler ile öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre sonraki yıllardaki çeşitli programlara yönelten seçmeli derslerin olması kararlaştırılmıştır. Bu yönlendirme sonucunda öğrencilerin gidecekleri alanlar Yükseköğretime hazırlayan programlar, hem mesleğe hem Yükseköğretime hazırlayan programlar ya da hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar olmuştur (Deniz,2001,45). Yine 1972'de yayımlanan bir kararname ile İmam Hatip Okullar Meslek liseleri haline getirildi.

Meslek okullarının tasnifinde sık sık değişimin yaşanması bu yıllarda meydana gelir.1974'de yapılan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası ile teknisyen okulları teknik liselere, sanat enstitüleri ise endüstri meslek liselerine dönüştürülerek bu okulların öğrencilerine yılda 30 gün staj zorunluluğu getirilmiştir (Kılınç,2013,360).

1974 Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise MEB'in tavrının netliğine rağmen işçi-işveren-devlet iletişiminin sağlanamadığı ve bu sebeple meslek okullarına olan talep düşerken Yükseköğretime olan talep sürekli artış gösterdiği ve genel eğitim veren ortaokullardan meslek liselerine geçişin oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Burada meslek eğitimi verilen liselere yönelik alınan:

'Mesleki ve teknik liselere yapılan ilk kayıtların önemli bir kısmının lise veya dengi okullardan tasdiknameli öğrencilerden oluşması, toplumda bu okulların genel lisede başarılı olamayan öğrencilerin devam ettikleri düşük seviyeli okullar oldukları kanısını desteklemekte ve yaratmaktadır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimin cazip hale gelmesini ve ağırlık kazanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle; mesleki ve teknik liseler ile genel liseler arasında öğrencilerin beceri ve başarı durumlarına göre çift yönlü bir geçiş sağlanacak ve gerekli yönlendirme çalışmaları ile genel liseden, mesleki ve teknik liselere doğru olan tek yönlü başarısız öğrenci akışı önlenecektir (Kılınç,2013,332).

Kararı oldukça önemlidir. Görülüyor ki bütün çabalara rağmen meslek liselerinin öğrenci alım kriterlerinin düşüklüğünden dolayı meslek liselerine olan yöneliş oldukça ciddi boyutlarda düşüş yaşamıştır. Yine 1979'da açıklanan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı da mesleki eğitimdeki yetersizliklerden bahsetmekte ve bunun düzeltilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

1980-2000 Yılları Arasında Mesleki Eğitim

1982'de çıkan kanunlarla akademi-yüksekokul-üniversite farklılıkları ortadan kaldırılarak Yükseköğretim Kurulu(YÖK) ün kurulması ile yükseköğretim veren bütün kurumlar üniversiteler çatısı altında birleştirilmiştir. Yine aynı yıl yapılan düzenleme ile Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kaldırılmış, bütün birimler tek bir müsteşarlığa bağlanmıştır. (Altan&Tosun,2015,438)

Yabancı dil eğitiminin teknik eğitim ile birleştirilmesi kararlaştırılmış ve yabancı dil bilen teknik elamanların yetiştirilmesi amacıyla Anadolu Meslek Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri açılmıştır. Bu süreçten itibaren uygulamaya konulan kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuralarında benzer ifadelerin yer aldığı görülür. Bu ifadelerde meslek eğitiminin cazip hale getirilerek meslek eğitimi noktasında dünya ile rekabet edebilecek kişilerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Meslek eğitimi veren kurumlara eleştiriler getirilerek yeniliklere ayak uydurma noktasında zorlandıklarını ve yetersiz kaldıklarını belirten plan ve şura kararları meslek eğitiminin cazibesinin olmamasının insanları genel liselere yönlendirdiğini ve bu durumunda Üniversite sınavlarına giren birey sayısının artarak bu alanda bir şişkinliğe sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir.

1999 yılında Üniversite giriş sınavının tek basamaklı bir hale getirilerek ortaöğretim başarı puanının üniversite puanına eklenmesi uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama liseler arasında kat sayı farklılığı gibi bir durum doğurmuştur. Meslek liselerinin bu alanda katsayı problemi yaşadıklarından yüksek öğretime geçişte oldukça zorlanmışlardır. Onların bu dezavantajlı durumunda iyileştirme yapmak ve meslek liselerine olan ilginin artmasını sağlamaya çalışmak için 1999'da yapılan 16. Milli Eğitim

Şurasında meslek liselerinde okuyan öğrencilerin; yükseköğretimde yer alan alanlarına sınavsız geçişinin önü açılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Mesleki Eğitimde Sayısal Gelişmeler(1923-2000):(Yörük & Dikici & Uysal,2002,302)

Eğitim Kademesi	Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Mesleki ve Teknik Orta öğretim	1923-1924	20	2558	325
	1943-1944	93	11031	1603
	1963-1964	366	50318	7877
	1983-1984	1356	364176	36684
	1998-1999	3097	918542	68728
	1999-2000	3189	843964	67393

2000 Yılından Günümüze Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim konusunda yaşanan belki de en önemli değişim Türkiye ile Avrupa Birliği(AB) arasında imzalanan "Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" (MEGEP) ile yaşanmıştır. Türkiye bu proje ile istihdama ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli genç iş gücünü donanımlı bir şekilde yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu proje kapsamında meslek okullarında modüler sistem uygulamasına geçilmiştir. Sistemin tanımlamasını yapan Uçar ve Özbaş MEGEP'i şöyle açıklamışlardır:

Bu sistem ile düzeylere ve ders kümelerine göre genel eğitim, mesleki eğitim, uygulamalı eğitim, zorunlu, seçmeli dersler gibi oluşturulan her modül sonunda, öngörülen gereklilikleri ve yeterlilikleri yerine getiren öğrencilere sertifika verilmesi, yeterli sayıda sertifika kazanan öğrencilere de diploma verilmesi öngörülmüştür. Yeniden oluşumun diğer bir ayağını oluşturan modüler programların çıktılarının değerlendirildiği "yeterlilikler sistemi", bir öğrencinin, bir eğitim aşamasını tamamladığını, kapsamlı bir eğitim/öğretim programını tamamladığını, bir dizi temel ve aktarılması mümkün (transfer edilebilir) beceri edindiğini, bir meslekte ya da çalışma rolünde beceri gösterdiğini, bir mesleği yapma hakkının kendisine verildiğini göstermektedir(2013,244)

Sistem 2004-2005'te pilot okullarda uygulanmış ve 2006-2007'den itibaren mesleki ve teknik eğitim veren tüm kurumlarda uygulamaya konulmuştur. Bugünkü mesleki eğitim sisteminde Dokuzuncu Beş yıllık Kalkınma Planı'nın etkisi oldukça büyüktür. Bu plana göre mesleki eğitim gören kişiler arasında işsizlik oranının yüksek olduğuna değinilerek eğitim programlarının istihdam alanlarına göre planlanması kararlaştırılmıştır. MEGEP'in önemine değinen programda Ulusal Mesleki Yeterlikler Kurumu için gerekli yasal düzenlemenin tamamlanmasına da yer verilmiştir.

Meslek liseleri öğrencileri için bir dezavantaj oluşturan katsayı uygulaması 2011 sonunda kaldırılmıştır. Ancak katsayının kaldırılması meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin üniversiteye yerleşmesinde olumlu bir katkıyı 2012 Üniversite sınav sonuçlarına göre gösterememiştir. Öyle ki 192. 596 olan Endüstri meslek lisesi mezunlarından yalnız %1.8'i bir lisans programına yerleşebilmiştir.(Uçar & Özbaş; 2013,246)

Cumhuriyet Döneminde Mesleki Eğitimde Sayısal Gelişmeler(2004-2012):(Uçar & Özbaş; 2013,246)

Okul Türü	Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun
Mesleki ve	2004-2005	3877	74 405	1 102 394	211 323

Teknik Öğretim	2005-2006	4029	82 736	1 882 637	235 219
	2006-2007	4244	84 276	1 244 499	263 726
	2007-2008	4450	84 771	1 264 870	108 235
	2008-2009	4622	88 924	1 565 264	182 450
	2009-2010	4846	94 966	1 819 448	263 416
	2010-2011	5179	104 327	2 072 487	314 448
	2011-2012	5501	113 098	2 090 220	-

2002 Sonrası Dönemde Okul Türlerine Göre Öğrenci Sayıları: (Altan&Tosun,2015,442)

Yıl	Genel Liseler	Meslek Liseleri	İmam Hatip Liseleri
2002-2003	2.038.027	985.575	71.100
2007-2008	1.980.452	1.264.870	129.274
2013-2014	1.805.471	2.513.887	474.096

Çalışmanın Amacı

Giriş kısmının başlangıcından itibaren belirttiğimiz üzere meslek eğitiminin gerek devlet tarafından kurumlar vasıtası ile gerekse esnaf yapılanmaları tarafından kendi içlerinde usta-çırak bağlantısı ile verildiği dönemlerde genel eğitim meslek eğitimi alan bireyler için olmazsa olmaz olmuştur. Bu araştırmanın amacı ise günümüzde meslek eğitimi alan bireylerin ve bu bireylere tarih dersi veren öğretmenlerinin ; genel eğitimin kapsamında yer alan öğelerden biri olan tarih eğitimine yönelik bakış açılarını ortaya koyarak meslek eğitiminde tarih eğitimine yönelik yaklaşımların öğrenci ve öğretmenlerin gözünden ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ve meslek liselerinde tarih dersi veren öğretmenlerin meslek liselerindeki tarih dersine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış 'Nitel' bir çalışmadır. Nitel çalışmanın içerisinde pek çok bileşen bulunmasından dolayı bir tanımlama yapmak oldukça zor ise de genel olarak 'gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım & Şimşek, 1999,19)' olarak tanımlamak mümkündür.

Evren ve Çalışma Grubu:

Araştırma evreni bizim araştırma sonucunda ulaşmak istediğimiz verinin kapsadığı bütün kişilerdir. Yani araştırma evreni araştırılmakta olan bireylerin tamamının kapsadığı yapıdır. Bu bağlamda bizim araştırmamızın evreni bütün meslek lisesi öğrencileri ve meslek liselerinde tarih dersi veren öğretmenlerdir. Ancak bütün meslek lisesi öğrencilerine ve tarih dersi veren öğretmenlere ulaşmamız mümkün olmadığından araştırmamızı bir 'çalışma grubu' ile yapmak durumundayız.

Çalışma grubu bizlerin meslek liselerinde tarih eğitimi üzerine görüşmelerde bulunarak görüşlerini aldığımız öğrenci ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda İstanbul Bağcılarda bulunan bir

meslek lisesinde öğrenim gören, yaşları 15 ile 18 arasında değişen ve Bilişim teknolojileri, Muhasebe ve finansman, Pazarlama ve parekende bölümlerinde öğrenim gören; 10'u erkek ve 5'i kız olmak üzere toplamda 15 öğrenci çalışmamızın öğrenci ayağının çalışma grubu olmuştur.

Araştırmamızın diğer ayağını oluşturan öğretmenler de yine aynı okulda çalışan ve meslek lisesinde tarih dersine giren 38 yaşında ve 11 yıldır öğretmenlik yapan, 45 yaşında ve 21 yıldır öğretmenlik yapan ve 29 yaşında 6 yıldır öğretmenlik yapan üç eğitimciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi:

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda oldukça önemli olan 'mülakat(görüşme)'ile bilgi toplamayı kullandık. Temel yöntemin sözlü iletişim olduğu bu yöntemde günlük yaşantıda olduğu gibi konuşarak bilgi toplanır. Görüşme insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir(Yıldırım,10)Bu bağlamda öğrencilere 14 ve öğretmenlere de 12 soru yöneltilerek mülakat yapılmıştır.

Verilerin analizinde ise ilk olarak görüşmede kullanılan ses kaydı yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen görüşme kayıtlarına nitel veri analiz süreçlerinden Betimsel Analiz ve Betimsel Analiz sonucu elde edilen tema ile ilişkili olarak içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular kısmının ilk bölümü öğrenciler ile yapılan mülakatlara ayrılmıştır. Öğrenciler numara ile gösterilecektir.

1-'Niçin meslek lisesinde okuyorsun?' Sorusuna öğrencilerin %80'i zorunluluktan dolayı meslek lisesinde okuduğunu belirmiştir. Örneğin Ö1 verdiği cevapta; 'Puanım çok düşüktü bende zorunluluktan dolayı buraya geldim 'demiştir.

Öğrencilerin %7'si ise 'Eğlenceli' olduğu için meslek lisesinde okuduğunu belirtmiştir.Ö2:'İmam hatipte yapamadım ve sıkıldım. Bende daha eğlencelidir diye buraya geldim' diyerek meslek lisesi tercihinin sebebini açıklamaktadır. Öğrencilerin yine %7'si 'Yakınlıktan' dolayı meslek lisesinde okuduğunu belirtirken %6'sı neden meslek lisesinde okuduğuna dair soruya 'Bilmiyorum' cevabını vermiştir.

2-'Tarih dersini seviyor musun?' Sorusuna öğrencilerin %54'ü tarih dersini 'Seviyorum' cevabını vermiştir.Ö12: 'Evet seviyorum. Geçmişi bilmenin geleceğimi bilmeme yardımcı olacağını düşünüyorum' derken, Ö10:'Evet seviyorum. Geçmiş eğlenceli ya, masal gibi hoşuma gidiyor' demiştir.

Öğrencilerin %26'sı 'Bazen' cevabını vermiştir. Örneğin Ö13: 'Bazen ilgimi çeken şeyler olduğu zamanlarda seviyorum 'cevabını vermiştir. Öğrencilerin %20'lik bir kısmı ise 'Sevmiyorum' cevabını vermiştir. Bu soruya Ö11: 'Sevmiyorum, sıkıcı alakasız şeyler anlatılıyor tarih dersinde' derken; Ö14: 'sevmiyorum. Sözel geliyor bana ilgimi çekmiyor' cevabını vermiştir.

3-'Tarih dersinin içeriğinde neler var?' Sorusuna öğrencilerin %60'ı 'Savaşlar' cevabını vermiştir. Örneğin Ö9 bu soruya: 'Tarih dersinin içeriğinde geçmişteki savaşlar var' cevabını vermiştir. Öğrencilerin %34'ü bu soruya 'Geçmişteki olaylar' derken, Ö10: 'Tarih dersi geçmişte atalarımızın dedelerimizin yaptıkları olayları anlatıyor. Yani geçmişteki olaylar var.' Cevabını vermiştir. Soruya öğrencilerin %6 'sı ise 'Kararsızım' demiştir.

4-'Dersin içeriğine dair ikinci bir şey, başka şeyler de ekleyebilir misin?' Sorusuna öğrencilerin %40'I 'Kültür' cevabını vermiştir. Örneğin Ö6: 'Geçmişteki insanlara ait kültürler, yaptıkları yaşadıkları şeyler var' demiştir. Öğrencilerin %27'si ise bu soruya 'Dinler' cevabını vermiştir:Ö1: 'Dinler flan var ya çok dinlemedim ama aklımda dinler kaldı.'

Öğrencilerin %33'ü ise 'Ekleyemem' cevabını vermiş ve Ö7: 'Başka bir şey yok, sadece savaşlar var, aklıma başka hiçbir şey gelmiyor' demiştir.

5-'Dersin içeriği hakkında ne düşünüyorsun?' Sorusuna öğrencilerin %45'i 'Yeterli' cevabını vermiştir. Örneğin Ö6: 'Yeterli içerik. Fazla bile geliyor.Herşey var bir tek tarih dersinin içinde bir sürü konu var' cevabını verirken; Ö1: 'Yeterli bize zaten fazla anlatılmamalı' demiştir.

Öğrencilerin %55'i ise içeriği 'Yetersiz' bulduklarını söylemişlerdir.Ö3: 'Yetersiz içerik. Çünkü meslek derslerimizle alakalı bir şey yok. Urartuların, Osmanlıların bilişim ile bir alakaları yok' derken,Ö8: 'Müzeye flan da gidip görmemiz, farklı şeyleri dinlememiz gerekiyor. Bize hep anlaşma hep savaş anlatılıyor' demektedir.

6-'Haftada 2 ders olan tarih dersinin süre olarak yeterli olduğunu düşünüyor musun?' Sorusuna öğrencilerin %74'ü haftada 2 ders olan tarih saatinin süresini 'Yeterli' bulduklarını belirttiler. Örneğin Ö8: 'Yeterli çünkü zaten sıkıcı, çok fazla anlatınca daha da sıkıcı hale geliyor.' derken, Ö15: 'Haftada iki ders tarih bu düzeydeki bir lise için yeterli' cevabını vermektedir.

Öğrencilerin %26'sı ise Tarih dersinin süresi ile ilgili olarak 'Yetersiz' cevabını vermiştir. Bu konuda Ö5: 'Yetersiz. Haftada iki ders 80 dk. ediyor bu sürede bir şey anlamıyorum. Çok zor sıkılıyoruz yoğun olunca da' demektedir.

7-'Ders kitabı hakkında ne düşünüyorsun?' Sorusuna öğrencilerin % 67'si ders kitabını 'Açmadım' cevabını vermiştir. Örneğin Ö2: 'Ders kitabı mı hiç açmadım ki. Hem bana çok karışık geliyor' cevabını verirken, Ö11: 'Ders kitabını hiç açmadım. Hem hocalar da yetersiz bu kitaplar diyor bende açmadım.' Demektedir.

Öğrencilerin pek azı; %33'ü ise 'Karıştırdım' cevabını vermiştir.Ö7: 'İlk aldığımda şöyle bir karıştırdım. Resimleri güzel' ve Ö8: 'Karıştırdım, çok ayrıntılı şeyler vardı bende bakmadım' cevabını vermektedir.

8-'Tarih derslerinizi nasıl işliyorsunuz?' Sorusuna öğrencilerin %87'si 'Yazarak' cevabını vermiştir.Ö1: 'Hoca slayt açıyor ve bizde defterimize yazıyoruz.' Cevabını verirken, Ö5: 'Hoca anlatıyor ve bizde yazıyoruz' demektedir. Öğrencilerin %13'ü ise dersi 'Sohbet' şeklinde işlediklerini belirtmiştir. Örneğin Ö9 bu soruya: 'Sohbet, Hoca anlatıyor, biz de dinliyoruz.' Cevabını vermektedir.

9-'Derste işlediğiniz konular ile alakalı daha sonra araştırma yapar mısın?' Sorusuna öğrencilerin %74'ü 'Yapmıyorum' cevabını vermiştir.ÖrneğinÖ1: 'Yapmıyorum. Çünkü gerek yok.herşey belli zaten' derken, Ö13: 'Yapmıyorum. Bir ilgim yok araştırma yapmak için' demektedir. Öğrencilerin %26'sı ise bu soruya 'Bazen' araştırma yaptığı cevabını vermiştir.Ö2 bu soruya: 'Bazen, eski kişileri merak ettiğimde yapıyorum' cevabını vermektedir.

10-'Bütün öğrencilerin tarih dersine ihtiyacı olduğunu düşünüyor musun?' Sorusuna öğrencilerin %86'sı 'Herkes Öğrenmeli' cevabını vermiştir. Örneğin Ö2: 'Herkes öğrenmeli çünkü herkesin bilmesi gereken ortak şeyler bunlar' derken; Öğrencilerin % 7'si ise 'Herkes öğrenmemeli' cevabını verirken yine %7'si 'Bir fikrim yok' cevabını vermiştir.Ö6: 'Herkesin ihtiyacı yok. Meraklılar almalı, herkes öğrenmemeli' demektedir.

11-'Mesleki eğitim aldığın derslerinin yanında tarih dersi de yer almalı mı?' Sorusuna öğrencilerin %40'I tarih dersi de yer 'Almalı' cevabını vermiştir. Bu soruya Ö7: 'Almalı çünkü herkesin bilmesi gereken ortak değerler bunlar' cevabını verirken; Ö11: 'Genel bilgiler bunlar herkesin bilmesi gerek bide eğlenceli olur bilmek' demektedir.

Öğrencilerin %40'ı ise 'Yer almamalı' cevabını vermiştir. En dikkat çeken cevaplar Ö5'e ait olan: 'Yer almamalı, biz üniversite sınavında çıkacağı için görüyoruz, Üniversite sınavı olmasa ders de olmasın, muhasebe okuyan adamın tarih dersi ilerde hiçbir işine yaramayacak';Ö1: 'Yer almamalı. Biz bilişim okuyoruz ne yapacağız ki tarihi' ve Ö6: 'Yer almamalı. Genel kültür için iyi oluyor ancak çok alakasız, gereksiz, ne yapacağız ki biz bunu hocalar da onun için size gerekmez diye daha serbest bırakıyor bizi' cevaplardır.

Öğrencilerin %20'si de 'Kararsız' olduğunu belirtmiştir.Ö8: 'Kararsızım bu konuda. Bizlerde bu ülkenin çocukları olduğumuz için bilmeliyiz, ama üniversite sınavı olmasa istemem çünkü benim bölümüm farklı bana tarih derslerinde anlatılan şey farklı'derken;Ö15: 'Kararsızım. Yer almasını istiyorum ama yüksek seviyede değil, temel şeyleri gösterseler yeter. Ama notlarımıza da etkisi olmasın, ben muhasebe okuyorum tarih dersi benim muhasebe notlarıma etki etmemeli' demektedir.

12-'Tarih eğitiminin genel kültürüne dünya görüşüne etki ettiğini düşünüyor musun?' Sorusuna cevap veren öğrencilerin %86'sı 'Etki ediyor' cevabını vermiştir. Öğrencilerden Ö5: 'Etkisi var. Yarışmalarda flan sorular çıkınca biliyorum , o zaman insanların bana olan bakışı değişiyor.' Cevabını

verirken; Ö6: 'Etkili oluyor. Mesela aile ortamında tarihle alakalı bir şey açıldı mı konuşuyorum zaman bana saygı duyuyorlar' diyerek bakış açısını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin %7'si 'Etkisi yok' derken yine %7'si 'Kararsızım' demiştir. Örneğin Ö12: 'Bir etkisi olduğunu düşünmüyorum' demektedir.

13-'Tarih dersini tanımlayabilir misin?' Sorusu ile karşılaşan öğrencilerin %67'si 'Geçmişin yansıması' tanımlamasını yapmıştır.Ö4: 'Tarih dersini geçmişin günümüze yansıması olarak tanımlarım' demekteyken geride kalan öğrencilerin 33'ü ise 'Tanımlayamam' cevabını vermiştir:Ö5: 'Tanımlayamam, yüzünüze bakarım.'

14-'Tarih hocalarını genel olarak nasıl görüyorsun?' Sorusuna öğrencilerin %60'ı 'Entelektüel ve bilgili' cevabını vermiştir. Örneğin Ö3: 'Entelektüel ve bilgili insanlar olarak görüyorum' demektedir. Öğrencilerin %34'ü ise 'Ciddi' cevabını verirken %6'sı 'Bir fikrim yok demiştir.

Tarih dersine giren öğretmenlere yönelik bulgular: (Öğretmenlerin her biri bir rakam ve H harfi ile gösterilecektir)

1-'Branşınız nedir?' Sorusuna H1 ve H2 Tarih derken; H3 Coğrafya branşından olduğunu belirtmiştir.

2-'Öğrenciler derse ilgili midir?' Sorusuna cevap veren öğretmenlerden H1: 'İlgisiz bir görüntü var yani geneli ilgisiz.'; H2: 'İlgisizler, zaten siz de bir ilgi beklemiyorsunuz. Derse girdiğinizde gözlerinden, duruşlarından çok da ilgi duymadıklarını anlıyorsunuz.' Ve H3: 'Bazen ilgi çekici bir şey olduğunda ilgililer yoksa genel olarak ilgisizler.' Cevaplarını vermişlerdir.

3-'Bu durumun sebebini neye bağlıyorsunuz?' Sorusuna ise öğretmenlerden H1: 'İlkokulda aldıkları eğitime bağlıyorum. Bize gelen öğrenciler herhangi bir yere yerleşemeyen öğrenciler. Adrese dayalı sistem olduğu için bu çevrede oturanların gidebilecekleri başka bir okul olmadığı için zorunlu olarak buraya geliyorlar. Tabi ki te ek sebep bu değil , tarihe de ilgi duymuyorlar.' Cevabını vermiştir.

Soruya cevap veren H2 ise 'Ben bu durumu anlatılan içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmemesine bağlıyorum.' Derken;H3: 'Bence bunun nedeni ilgilerini çeken bir şey olmaması, yoksa ilgi çekici bir şey olursa katılıyorlar.' Demektedir.

4-'Derse daha çok hangi noktalarda ilgi duyuyorlar?' Sorusuna H1: 'Geçmişten daha ziyade günümüze yakın meseleler üzerine ilgi duyuyorlar. Hele ailesi siyasetle ilgiliyse daha da yakın geçmişe ilgi duyuyorlar. Güncel meselelere yaklaştıkça katılım oluyor.' Derken; H2: 'Sosyal yön anlatılınca ilgilerini çekiyor. Savaşlar anlatılar ilgilerini çekmiyor. Güncel meseleler yakın tarihle alakalı meseleler ilgilerini çekiyor.' Ve H3: 'İlgi çekici noktalarda derse katılıyorlar. mesela şimdi 1600leri anlatıyorum dördüncü Murad'dan bahsederken içkinin yasaklanmasına değininince ilgileri daha fazla oluyor.' Cevabını vermektedir.

5-'Derse katılım oranı nasıl?' Sorusuna bütün öğretmenler aynı minvalde cevap vermişlerdir. H1: 'Oldukça düşük. Herhangi bir fikri olmadığı için konuşacak bir şey bulamıyor. Alt yapı çok zayıf.' Cevabını verirken; H2: 'Oldukça az katılım var.' Ve H3: 'Çok az oldukça az. Zaten bize oldukça düşük seviyede öğrenciler geldiği için çok düşük.' Demişlerdir.

6-'Öğrencilerin tarih dersine bakış açılar nasıl?' Denildiğinde H1: 'Toplumunkiyle aynı. Toplumda ailede nasıl bakılıyor nasıl konuşuluyor ise onlarda da aynı. Özellikle son yıllarda tarihi dizilerin etkisi büyük. Âmâ bilimsel boyutta değil de popüler bakış açısı var.' Cevabını vermiştir.

H2 ise 'Bizi ilgilendirmiyor. Ne yapacağım bu tarihi diyorlar. Üniversite sınavı da bu öğrencileri ilgilendirmiyor.' Ve H3: 'Hikaye geliyor. Resim videolara oldukça ilgililer. Tarih dersi istediğin kadar anlat zaten biraz sıkıcı öğrenciler de sıkılıyorlar.' Diyerek görüş belirtmişlerdir.

7-'Öğrenciler derste nasıllar?' Sorusu yöneltildiğinde H1: 'Hocadan hocaya değişiyor. Sen nasıl bir ortam istersen öyle bir ortam oluşuyor. Senin tavrın öğrencinin tavrını belirliyor.'; H2: 'Biz nasıl olmasını istiyorsak öyle. Dinlemek istemeyen uyuyor zaten. Katılım çok çok az. O da konunun ilginçliği ile alakalı.' Ve H3: 'Biz onlardan nasıl olmalarını istiyorsak öyleler.' Diyerek cevap vermişlerdir.

8-'Derse olan ilgiyi nasıl sağlamaya çalışıyorsunuz?' Sorusu yöneltilen öğretmenlerden H1: 'Öğrenciyi motivenin tek yolu sınavda sorucam, bu ygs de lys de çıkacak dedin mi motive oluyorlar. Sınav

haricinde bir araştırma konusuna sevk etmeniz gibi bir durum yok. Bazen çocuklar hocam bunlar ne işimize yarayacak 5000 yıl önceki şeyler dediğinde tarihin faydalarını anlatıyoruz. Âmâ yetmiyor. Sınav için diyoruz.' Demektedir. Diğer öğretmenlerden H2: 'Ayrıntıya girmiyorum. Sosyal meselelere girmeye daha fazla çalışıyorum.' Derken; H3: 'İlgi çekici konulardan bahsederek derse ilgi sağlamaya çalışıyorum.' Cevabını vermektedir.

9-'Tarih ders kitabı hakkında ne düşünüyorsunuz?' Denildiğinde H1: 'Hiç kullanmıyoruz. Şu anki bilimsel alt yapı ders kitabına ihtiyaç duyurmuyor bizi. Akıllı tahtalarımız var. Elektronik ortamda veriler sorular, materyaller her şey elektronik ortamda onun için kitabı kullanmıyorum.' Cevabını vermiştir.

Öğretmenlerden H2: 'Ders kitapları kısmen iyi ama çok ayrıntıya gerek yok bu kadar ayrıntıya .daha üstten geçilebilir. Genel olmalı. Tahtadan işliyoruz. Gerek de kalmıyor. Herşeyi tahtadan hallediyoruz. Zaten kitap ta getirmiyorlar.' Ve H3: 'Yetersiz. Öğrenciler gözlerine sıkıcı geldiği için tek düze geldiği için açmıyorlar. Tahtadan işliyoruz ve kitap iyi bir kaynak değil.' Şeklinde yanıt vermişlerdir.

10-'Derse katılım oranı sizi etkiliyor mu?' Sorusu yöneltildiği taktirde H1: 'Kesinlikle çok etkiliyor. Millî eğitimdeki beşinci yılım öğretmenlikteki 11.yıl ama meslekten soğumaya başladım. Dershanelerde çalışırken onların bir hedefi olduğu için daha ilgililer bu da mesleki tatminkarlık veriyordu. Burada anlatıyorum soru soruyorum bakıyorum hiçbir tepki yok durup düşünmeye başlıyorum neden bu soruyu sordum diye. Kitabında yazan şeyleri sormana rağmen huzursuz oluyorum.' Demiştir.

H2: 'Kesinlikle etkiliyor. Sunum yapıyorsun dönüt alamadığın zaman etkileniyorsun. Bir şekilde çocukların ilgisini çekmeye çalışıyorsun. Tarihi öğrenmek bizim için iyi diye bakmıyorlar.' Derken; H3: 'Tabi etkiliyor. Moral motivasyon düşüyor. Derse geldiğinde hazır olan bi grupla hevesli öğrenciler karşısında anlatmak var bide böyle ortamlarda anlatmak var. Bu çocuklara temel genel kültür bilgilerini vermek yeterli.' Demektedir.

11-'Bu durumun ders anlatımınıza yansıdığını düşünüyor musunuz?' Şeklinde soru yöneltilen öğretmenlerden H1: 'Yansıtmamaya çalışıyorum ama ister istemez yansıyor ve derse ön yargılı giriyorum.' Derken; H2: 'Şimdi yansıtmıyorum. Tecrübe arttıkça ilgi çekmeye çalışıyoruz. Mesleğin ilk başlarında bizde de oluyordu. Ama zor meslek lisesinde kültür öğretmeni olmak zor.' Ve H3: 'İster istemez yansıyor. Bu durumda bende daha hafif ve üstünkörü olarak geçmeye başlıyorum.' Cevabını vermektedir.

12- 'Meslek liselerinde tarih eğitimine bakış açınız nasıl?' Sorusu yöneltildiğinde H1 ve H2 aynı yönde görüş belirtmişlerdir. H1: 'Tarih dersi yer almalı. Almalı ama bu şekilde değil her okulda aynı oranda aynı müfredat verilmemeli. Buradaki çocuklar zaten kendi bölümlerini seçmiyorlar. Normal lisedekiyle buradakilerin aynı müfredatı görmesi haksızlık. Aynı müfredatı veriyorsun. Versen haksızlık oluyor vermesen vicdan azabı oluyor.' Cevabını verirken; H2: 'Tarih dersleri yer almalı ama içeriği değişmeli. Müfredat genel liselerle aynı olmamalı, Daha farklı daha genel konular olmalı.' Demektedir.

Diğer hocalardan farklı görüş belirten H3 ise 'Bu çocuklar neden geldi buraya? Anadolu ve fen gibi iyi liselere gidemedikleri için bizdeler. Muhasebe bilgisayar gibi dersler var bizde. Kültür dersi olarak tarih temel genel kültür düzeyinde verilmeli. Yalnız lise bir de yer almalı. Onda da kronoloji flan gibi değil de farklı şeyler olmalı.3 Yıl olması pek sağlıklı değil. Onun yerine trafik dersi gibi genel dersler olsun. Tarihi öğrenmek isteyen ilerde gazetelerden, kitaplardan öğrenir.' Demektedir.

Sonuç ve Tartışma

Meslek liselerinde tarih eğitimi üzere meslek lisesi öğretmen ve öğrencileri ile yaptığımız mülakat sonucu değerlendirmelerde ilk olarak öğrencilerin yaklaşımı üzerinde duracağız. Görülüyor ki meslek liselerinde eğitimin temel problemi öğrencilerin okula geliş aşamasında başlıyor. Anadolu ve Fen liseleri gibi daha yüksek puanlarla öğrenci alan liselere yerleşemeyen çocukların meslek lisesine kaydedilmesi onlarda okumuş oldukları okula ve almış oldukları eğitime karşı farklı bakış açılarının oluşmasına sebep olmuş durumdadır. Görüldüğü üzere meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin oldukça büyük bir oranı 'puanı yetmediğinden dolayı zorunluluktan' meslek liselerinde eğitim aldıklarını belirtmektedirler. Bu da onlarda kendilerini 'Başarısız' olarak görme gibi bir duruma sebebiyet verdiği

için gerek tarih dersi ve gerek diğer derslerinde kendilerine karşı beklenti ve seviyeyi düşük tutma gibi bir sonuç doğurmuştur.

Öğrencilerin oldukça büyük bir kesimi tarih dersini sevmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin tarih dersinin içeriğine yönelik soruya oldukça büyük oranda yalnızca 'Savaşlar' cevabını vermesidir. Öğrenciler kendilerine anlatılan tarih derslerinin yalnızca savaşlardan oluşan geçmiş olaylar olduğunu düşünmekte ve bu durum onlarda tarihe karşı soğuk ve sıkıcı bir bakış açısının oluşmasına neden olmaktadır. Öğrenciler kendilerine anlatılan tarihte savaşların yanında başka nelerin yer aldığına ise yine büyük bir oranda 'Dinler' cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin tarihe insan faaliyetlerinden daha ziyade sergilenen bir film veya insanların dışında olan olaylar gözüyle bakmaktadır.

Bu durum öğrencilerin dersin içeriğine ve ders saatine yönelik yaklaşımında da göze çarpmaktadır. İlk bölümlerde değindiğimiz üzere öğrencilerde kendilerine karşı olan bu beklenti ve seviyeyi düşük tutma durumu içeriğe ve ders saatine bakışlarına da yansımaktadır. Öğrenciler ders içeriği ve saatinin yeterli olmasında dayanak noktaları ne yazık ki 'Bizim için yeterli' seviyesindedir.

Dersin saati ve özellikle içeriğine karşı getirilen eleştirilerde ilk sırada anlatılanların öğrenci için ilgi çekici olmayan ve tek düze şeyler olarak görüldüğü fark edilmektedir. Bu durum daha sonraki sorulara verilen cevaplarda daha da belirgin olmasına karşın burada da göze çarpıyor ki; öğrenciler mesleki eğitim aldıkları derslerinden bekledikleri nesnel karşılığı tarih derslerinden de beklemektedir. Bu konuya daha sonra da değineceğiz.

Bir diğer ilginç durum da ders kitabı meselesinde ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda okullarda uygulanan teknolojik altyapı destekli projelerin de etkisiyle öğrencilerin oldukça büyük bir bölümü tarih ders kitaplarını hiç açmamışlardır. Ders kitabını açanların ise yalnızca karıştırarak resimlere baktığı görülmüştür. Burada ders işleniş tarzının da oldukça etkisi vardır. Teknolojik gelişmeler karşısında öğretmenlerin ders anlatımında faydalandıkları sunum desteği tarih anlatımında da oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak oldukça ilginç bir şekilde öğrenciler hem ders kitaplarında hemde slaytlarda yazan bilgileri derste bir kere de defterlerine yazmaktadırlar. Dersin işleniş tarzının öğrencilerin derse yönelik bakış açılarında oldukça etkili olduğu açıktır. Öğrencilerin dersi yazarak ve monoton bir halde geçirmesi onlarda derse karşı isteksiz bir duygu oluşmasına sebebiyet vermektedir.

Tarih eğitimi hemen hemen bütün öğrenciler tarafından herkesin öğrenmesine ihtiyaç duyulan bir ders olarak görülse de öğrencilerin tarihin meslek lisesindeki durumuna karşı yaklaşımları oldukça ilginçtir. Daha öncede değindiğimiz üzere öğrencilerin derse bakış açısındaki temel nokta 'Fayda' dır Meslek derslerinin kendilerine gerek okul gerekse maddi anlamda bir faydası olacağını düşünen gençler, genel eğitime yönelik olan derslerde aynı faydayı göremediklerinden dolayı meslek eğitim derslerinin yanında tarih dersinin yer almasına karşı çıkmaktadır.

Aslında bütün sonuçların birbiri ile oldukça ilgisi vardır. Anadolu ve Fen liseleri gibi üniversiteye yönelik eğitim veren liselere giremeyerek mesleki eğitim almaya yönlendirilen öğrenci tarih dersine yalnızca üniversite sınavında soru sorulacağı için bilmesi gereken bir ders gözüyle bakmaktadır. Ne yazık ki burada da öğrenciye; genel eğitimin amaçlarından olan bireye toplumun geneli ile ortak davranış ve değerleri kazandırma noktasından daha çok sınav kaygısı göze çarpmaktadır. Yani öğrenciler ya 'meslek lisesine geldiğimiz için bu genel eğitim dersleri gereksiz' ya da 'Meslek lisesine geldim ama üniversiteye gitmek istiyorum. Sınavlarda soru sorulduğu için genel eğitim derslerini bilmeliyim' gözüyle bakmaktadırlar. Bu durum meslek liselerinde tarih derslerine giren öğretmenler tarafından da öğrenciyi derse bağlama da bir araç olarak kullanılmaktadır.

Meslek liselerinde Tarih, Coğrafya, Edebiyat gibi derslere giren öğretmenler, öğrencinin genel eğitim derslerini gereksiz görmesi noktasında derse olan ilgiyi sağlayabilmek için onları 'Sınav 'motivasyonu ile derse bağlamaya çalışmaktadır. Ne yazık ki öğrenciler genel eğitim derslerini toplumla ortak paydalar anlamını kavramaktan çok ya gereksiz ya da sınav kaygısı ile öğrenilecek ders olarak görmektedir.

Öğrenciler noktasında oldukça hissedilen ve nesnel bir karşılığa dayanan işe yarayabilirlik durumu öğrencilere sorulan 'Tarih dersinin genel kültürüne ve dünya görüşüne etkisi var mı' şeklinde ki soruda da karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler tarih dersine yarışma programlarında çıkan soruları bilerek veya

evde tartışılan bir meseleye müdahil olarak görüş belirtmekte kullanacakları bir ders olarak görmektedirler. Bu durum öğrencilerin bir çoğunda oldukça net bir biçimde hissedilmektedir.

Öğrencilerin 3 yıl tarih dersi görmelerine karşın tarih dersini tanımlamak noktasında zorlanmaları oldukça ilginçtir. Bu durum hiç şüphesiz ki bütün verilerde karşımıza çıkan derse karşı ilgisizlik ve beklentilerin düşük olması ile ilgili bir durumdur. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin tarih hocası denildiğinde kafalarında oluşan kanı hiç şüphesiz ki medyanın etkisiyle çizilen genel tarih hocası veya tarihçi imajı ile ilişkili olmakla birlikte 'entelektüel ve bilgili bir kişi' olduğu yönündedir.

Tarih derslerine giren öğretmenlere yönelik olan bulgular üzerine bir değerlendirme yapacak olursak karşımıza ilk olarak branş meselesi çıkmaktadır. Çeşitli sebeplerden dolayı tarih öğretmeni açığının bulunduğu bir noktada farklı bir branştan olan ve derse giren öğretmen her ne kadar kendini genel tarih meseleleri alanında geliştirmiş olsa da tarih öğretimi noktasında oldukça eksik kalacaktır. Tarih dersinin diğer bütün derslerde olduğu gibi kendine özgü öğretim yöntemleri bulunmakta ve bu yöntemler tarih öğretimi noktasında ortaya çıkacak problemleri minimize etme noktasında oldukça önemli olmaktadır. Ancak hiç şüphesiz ki bu öğretim yöntemlerine hakim olmayarak tarih dersi veren öğretmen her ne kadar genel tarih meselelerine hakim olsa da alan üzerinde yetersiz kalacaktır.

Öğretmenler öğrencilerin tarih dersine ilgisiz olduklarını belirtmektedir. Bunun nedeni üzerine öğretmenlerin temel görüşleri ise dersin içeriği ile ilgilidir. Öğrencilerin seviyelerinin de genel liselerde eğitim alan öğrencilerden düşük olduğunu belirten öğretmenler için en büyük problem dersin içeriğinde görülmektedir. Öğrencilerin derse ilgi duydukları noktalar ise öğretmenler tarafından 'Güncel ve İlginç ' meseleler olarak belirtilmiştir. Bu noktada öğrenci cevapları ile bir paralellik vardır. Mesleki eğitim aldığı için genel eğitim derslerini gereksiz gören öğrenci tarih dersine ihtiyaç duyacağı alanlarda ve pratik bir kaygı ile yaklaşmaktadır. Bu sebeple tarih dersinin genel kültürlerine ve dünya görüşlerine katkısı sorulduğunda yarışmalarda çıkan soruları bilmek ve aile içinde konuşulan konularda fikir beyan etmek olduğunu belirten öğrenciler; öğretmenlerin verdiği yanıtlardan anlaşılıyor ki bu alanlarda işine yarayacak güncel ve ilginç meselelere ilgi duymaktadırlar.

Öğrencilerin tarihe toplumun bakış açısı ile aynı doğrultuda baktığı belirten öğretmenlerin verdiği cevap da yine öğrencilerdeki bu pratik pragmatist anlayışla örtüşmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri ders kitabı üzerindeki öğretmen görüşleridir. Bu görüşlerde öğretmenler ders kitabını yetersiz bulmanın yanında artık değişen şartların ders kitabını 'gereksiz' bir konuma düşürdüğünü belirtmektedirler.

Derse katılım noktasında öğrenci motivasyonunu öğrencinin ilgisini çekecek meseleler anlatmaya yoğunlaştıran öğretmenler bunun etkisiz olduğu alanlarda sınav faktörünü devreye sokmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin belirttiği belki de en önemli husus meslek liselerinde tarih öğretmenliği yapmanın onlardaki etkisi üzerinedir.

Derse ilginin oldukça az olduğunu belirten öğretmenler bunun kendilerinin morali ve motivasyonu üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu durum öğretmenlerin de belirttiği üzere onların ders anlatışlarına ve sınıflarına bakış açılarına da yansımaktadır. Bu durum hiç şüphesiz ki derse karşı iç güdülenmesi oldukça düşük olan öğrencinin derse karşı daha da negatif bir noktada olmasına sebebiyet verecektir.

Öğretmenlerin meslek liselerindeki tarih derslerine yönelik bakış açısında en dikkat edilmesi gereken nokta içeriğe yönelik eleştirilerdir. Meslek derslerinin yanı sıra genel liselerde yer aldığı şekliyle meslek öğrencilerine de tarih dersi verilmesinin yanlışlığını dile getiren öğretmenler meslek liselerindeki tarih dersi içeriğinin daha genel meselelerden oluşmasından yanadırlar.

Öneriler

Meslek liselerinde tarih eğitimi noktasında ilk yapılması gereken öğrencilere genel eğitimin anlamı ve öneminin kavratılmasıdır. Geçmişten günümüze mesleki eğitim ile beraber düşünülen genel eğitimin öğrenciler üzerinde yapacağı katkılar anlatılmalı ve bu noktada öğrencilerin derse karşı 'Gereksiz' olduğuna dair olan ön yargıları kırılmalıdır.

Atılması gereken adımlardan belki de en önemlisi tarih dersinin içeriği ile ilgilidir. Meslek eğitimi alan öğrencilerin derse katılımı 'savaş, anlaşmalar, padişahlar' gibi konulardan ziyade tarihin yaşam ile

kesişen noktalarında meydana gelecektir. Bu nedenle tarihin kazandırmayı amaçladığı genel değerlerin öğrenciye sunumu ağır ifadelerden daha ziyade daha genel bir yaklaşımla olmalıdır. Bu yaklaşım ile hazırlanacak tarih ders kitapları öğrenciler üzerinde daha etkili olacaktır.

Öğrencilerin derse karşı yaklaşımını belirleyen noktalardan biri de ders işleniş yöntemidir. Branş öğretmenleri tarafından monoton ve monologlardan oluşmayan ve öğrenciye yazı yazdırmaktan çok anlamasını sağlayacak bir yaklaşım geliştirmek meslek liselerinde tarih eğitimini daha etkili bir hale getirecektir.

Kaynakça

Altan,Yakup & Tosun Tolga,(2015) 'Eğitim Politikalarında Bir Mesele Olarak Mesleki ve Teknik Eğitim'; Gümüş,Arife (ed.),(2015);' Türkiye'de Eğitim Politikaları'; İlem Kitaplığı-Nobel Yayın, İstanbul

Bakır, Sıddık,(2014); 'Bir Eğitim Kurumu Olarak Ahilik Ve Hülya Taş'ın "Günümüz Bursa Esnafında Ahilik Kültüründen İzler "Adlı Eseri'; Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,s:3,sf:406-415

Bayram, Selahadin,(2012); 'Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Hayatın Yerel Unsurları: Ahilik Teşkilâtı ve Esnaf Loncaları'; İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi; s:21,sf:81-115

Bear,Gabriel, "Türk Loncalarının Yapısı ve Bu Yapının Osmanlı Sosyal Tarihi İçin Önemi", terc. S. Ferliel, Tarih Araştırmaları Dergisi, 8-12 (1970-74), s. 99-119

Beydilli, Kemal, (2006); 'Mühendishane-i Bahr-i Hümayun'; c:31,sf:514-516

Beydilli, Kemal, (2006); 'Mühendishane-i Berr-i Hümayun'; c:31,sf:516-518

Çelik, Bülent,(2004); 'Osmanlı Lonca Sistemi İçinde Yamaklık Olgusu'; Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi,C:23,s:36,sf:61-78

Demir, Engin & Şen, H.Şenay, (2009) ; 'Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları'; Ege Eğitim Dergisi;c:10,s:2,sf:39-58

Deniz, Muzaffer, (2001); 'Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri'; Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

Doğan,Hıfzı, (1983); 'Mesleki ve Teknik Eğitim'in İlkeleri ve Gelişmesi' Ergen, Nurettin & Metin, Mustafa(ed),(1983); 'Türkiye'de Meslek Eğitimi Ve Sorunları'; Şafak Matbaası, Ankara

Duman, Tayyip,(2002); 'Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi'; Türkler Ansiklopedisi,c:15,sf:94-114

Ergen, Nurettin & Metin, Mustafa(ed),(1983); 'Türkiye'de Meslek Eğitimi Ve Sorunları';Şafak Matbaası,Ankara

Halaçoğlu, Ahmet,(1998); 'Humbaracı'; Diyanet İslam Ansiklopedisi; c:18,sf:349-350

İpşirli, Mehmet,(1995); 'Enderun'; Diyanet İslam Ansiklopedisi; c:11,sf:185-187

Kadıoğlu, Sevtap,(2005); 'Osmanlı Döneminde Türkiye'de Ziraat Okulları Üzerine Notlar ve 'Tedrisatı Ziraiye Nizamnamesi'; Kutadgubilig,s:8,sf:239-257

Kal'a, Ahmet,(2003);'Lonca' Diyanet İslam Ansiklopedisi; c:27, sf: 211-212

Karataş, Zeki, (2015); 'Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri'; Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi; c:1,s:1,sf:62-80

Kılınç,Mustafa,(2013); 'Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi (1908–1986) '; Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara

Nogay,Sami,(2007); 'Türkiye'de Meslek Eğitime Sorunu Ve Çözüm Önerisi' Meslekî ve Teknik Öğretim Derneği Genel Merkezi,Ankara

Ödemiş, İbrahim Serkan,(2014); 'Enderun Mektebi Ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme; Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,c:3,s:3,sf:65-75

Özdemir, Murat, (2010); 'Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma'; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,c:11,s:1,sf:323-343

Semiz,Yaşar & Kuş,Recai,(2004) ; 'Osmanlıda Mesleki Teknik Eğitim İstanbul Sanayi Mektebi (1869-1930)' Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi;s:15,sf:275-295

Şafak, Nurdan, (2012); 'Osmanlı İmparatorluğu'nda Kimsesiz Çocuk oOmak ve Islahhaneler (1863-1903); Şahin, Haşim & Şafak, Nurdan,(Ed); 'Osmanlı Dünyasında Çocuk Olmak', Dem Yayınları,İstanbul

Temel, Hilal,(2007); 'Ahilik Teşkilatının Halkın Eğitim ve Öğretimindeki Rolü'; Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yüksek Lisans Tezi,Konya

Uçar,Canan & Özerbaş,Mehmet Arif,(2013); 'Mesleki Ve Teknik Eğitimin Dünyadaki Ve Türkiye'deki Konumu'; Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,c:2,s:2,sf:242-253

Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan, (2013); 'Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri'; Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yıldırım, Mehmet Ali,(2008); 'Osmanlı'da İlk Çağdaş Zirai Eğitim Kurumu: Ziraat Mektebi (1847-1851)'; OTAM(Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi),s:24,sf:223-240

Yıldırım, Mehmet Ali,(2010); 'Tanzimat Döneminde Meslek Okulları' Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yıldırım,Kadir & Şahin,Levent,(2015); 'Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi'; Çalışma ve Toplum Dergisi,s:44,sf:77-112

Yörük,Sinan & Dikici,Abdullah & Uysal,Ahmet,(2002);'Bilgi Toplumu ve Türkiye'de Mesleki Eğitim';Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,;c:12,s:2,sf:299-312

Milli Mücadele Dönemindeki İşgallerin Uygulamalı Olarak Anlatılması

Meşkure YILMAZ
Gazi Üniversitesi, meskure@gazi.edu.tr

Özet

Mondros Ateşkes Anlaşması'ndan sonra İtilaf Devletleri birer bahaneyle Osmanlı topraklarını işgal etmeye başladılar. Bunun üzerine Türk milleti 'Müdafaa-ı Hukuk' hareketi ile düşmana karşı koydu. Üç ayrı düşmanla Üç cephede üç farklı kuvvetle mücadele etti. Doğu Cephesinde terhis edilmeyen 15. Kolordu, Güney Cephesinde Kuvayı Milliye ve Batı Cephesinde yeni kurulan Düzenli Ordu ile düşmanla savaşıldı. Öğrenmenin temel kuralı 'yaparak öğrenmenin' ne kadar etkili olduğunu MEB'de öğretmenlik yaptığım 15 yıllık dönemde açık bir şekilde gözledim. Bu nedenle Milli Mücadelenin bu safhasını çeşitli araç gereçler kullanarak anlattım. Türkiye haritasının üzerinde işgalci devletlerin bayraklarını öğrencilere dağıtarak işgal ettikleri yerleri haritaya koydurdum. Daha sonra bu devletlerle nasıl bir mücadele verildiğini bunların nasıl ve ne zaman çekildiklerini tek tek sorarak bu ülkelerin bayraklarını kaldırtıp Türk bayrağı ve askeri koydurdum. Haritanın üstü Türk bayrakları ve askerleri ile dolunca öğrencilere bu ülkenin nasıl kurtarıldığı ve cumhuriyetin nasıl kurulduğunu anlattım. Daha sonra da verdiğimiz şehitlerimize dikkat çekerek ''Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır / Toprak eğer uğrunda ölen varsa vatandır''(Mithat Cemal Kuntay) diyerek vatanımıza sahip çıkmalarının gerekliliği üzerinde durdum. Böylece öğrenciler konuyu hem uygulamalı olarak öğreniyorlar hem de vatan ve millet konusunda sorumluluk anlayışı gelişerek daha duyarlı hareket ediyorlar.

Anahtar kelimeler: işgal, mücadele, milli bilinç

Applied Teaching of Turkish National Movement and Occupations Made Pre-Indepence War

Abstract

After the Armistice of Moudros, Allied Nations started their occupation of Ottoman lands, all making up a reason for. Upon this Turkish Nation resisted hostiles with the organization called Association for Defence of National Rights (Müdafaa-ıHukukCemiyeti). They have battled in three different fronts against three different enemies. In the Eastern Front undisbanded 15. Army Corps, in Southern Association for Defense of National Rights and at the Western Front newly established Turkish Army fought against the enemy. I have clearly observed and experienced the most important kind of learning "Experiential Learning" in my 15 years of teaching under the Ministry of Education as a teacher. To teach my students in the experiential way, I have prepared a map of Turkey during the Independence War and I have made my students put the flags of Occupant Nations' flags on the lands they have occupied. Later on I have asked my students for each of these flags how they were fought and defeated by Turkish Army and for each answer I have replaced the Occupant Nations flag with the Turkish one. When all the flags of the Occupant Nations were removed and the map was full of Turkish flags, I have thought my students how this nation saved itself from a ruin and how Turkish Republic is established. As a final I have emphasized on the casualties and the losses of the war by giving a famous sentence from a poem by Mithat Cemal Kuntay "What makes a flag of a nation is the blood on it. A land is called a homeland if some, gave their lives for it." calling out my students to protect their homeland gifted by their ancestors to them through many sacrifices. Teaching them the Independence War era this way makes my students give their full attention to the class and at the end makes them sensitive, responsible against their nation and homeland.

Keywords: Occupation, Resistance, National Consciousness

Giriş

Sayın Hocalarım, değerli katılımcılar hepinizi saygıyla selamlıyorum, hoş geldiniz. Materyal kullanarak ve öğrencileri derse katarak tarih derslerini daha ilgi çekici ve sevilir hale getirmek gerektiğini düşünüyorum. Günümüzde bilgisayardan, tabletten ve akıllı telefondan başını kaldırmayan yeni nesle

siyah-beyaz bir kitaptan yalnızca anlatım metodunu kullanarak tarihi öğretmemiz ve sevdirmemiz biraz zor görünüyor.
Bu düşünceyle Milli Mücadele yıllarındaki Anadolu'nun işgalini ve işgalci devletlerin çekilişini askeri açıdan uygulamalı olarak anlatmaya çalışacağım.
Mondros'un imzalanmasından sonra 13 Kasım 1918'de İtilaf Devletlerinin donanmaları İstanbul'a demirlemişti.(Gürer, 2006, 97) (Bu arada İtilaf Devletlerinin bayrakları İstanbul üzerine konur).16 Mart 1920'de de resmen işgal başladı. Başkent dışında da İtilaf Devletleri birer bahane ile Osmanlı topraklarını işgal etmeye başladılar. Bunun üzerine Türk milleti 'Müdafaa-ı Hukuk' hareketi ile düşmana karşı koydu. Üç ayrı düşmanla üç cephede üç farklı kuvvetle mücadele etti. Doğu Cephesinde terhis edilmeyen 15. Kolordu, Güney Cephesinde Kuvayı Milliye ve Batı Cephesinde yeni kurulan Düzenli Ordu ile düşmanla savaşıldı.

Milli Mücadele'de Açılan İlk Cephe Doğu Cephesi

Doğu Cephesi: Milli Mücadelede ilk açılan ve ilk kapanan cephedir. Ermenilerle savaşılmıştır. Ermeni sorunu ilk kez 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonunda imzalanan Berlin Anlaşması ile uluslar arası bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Emperyalist devletler kendi çıkarları doğrultusunda Ermenileri kullanmışlardır. İngiltere Doğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan kurarak Rusya'nın Akdeniz'e ulaşmasını engelleme politikasını izlerken; Rusya'da kendisine bağlı bir Ermenistan kurarak Akdeniz'e ulaşmayı amaçlamıştır.
I.Dünya Savaşı sırasında Doğu Anadolu'da çarpıştığımız Ruslar işlerini kolaylaştırmak için Ermenileri kullandılar.(Özdağ, Yeniçeri, 2009, s.51) Ermeni komitecileri gözleri dönmüş bir biçimde pek çok kenti, kasaba ve köyü basmış, çocuk, yaşlı, kadın demeden Türkleri öldürmüşlerdir.(Binark, 2005,s.51) Bunun üzerine Tehcir Kanunu çıkarılmıştır. Rusların, I. Dünya Savaşı'ndan çekilmeleri, Osmanlı Devleti ve bağlaşıkları ile Brest-Litovsk Barışı'nı imzalamaları üzerine, Doğu Anadolu'nun tamamı Türklere geri verilmiştir.(Kılıç, 1998, s.380)
Brest-Litovsk Barışı'ndan sonra Osmanlı ordusunun birlikleri Kafkasya'ya kadar ilerlemişlerdir. Ama kısa bir süre sonra savaşı kaybetmemiz üzerine imzaladığımız Mondros Ateşkes Anlaşması'na göre Türk birlikleri Kafkasya'dan çekilmek zorunda kaldı. Oralarda, daha sonra Sovyetler Birliği'nin uydusunu oluşturacak ama o an için bağımsız Ermenistan ve Gürcistan devletleri kuruldu. Bu durumda Doğu Anadolu, özellikle Kafkasya'dan gelen Ermenilerin tehdidi altına girdi. Wilson ilkelerini kendilerine göre yorumlayan Ermeniler, Doğu Anadolu'nun da kendilerine ait olması gerektiğini iddia ederek Gümrü, Açmiyazın, Iğdır bölgelerine ve Arpaçay ile Aras ırmakları kıyılarına kadar geldiler.(Ural, 2008, s.124)(Bu yerlere Ermeni bayrakları konur). Ermeni saldırılarına, Mondros Ateşkes Anlaşması hükümlerine uymayıp birliklerini terhis etmeyen Kazım Karabekir Paşa'nın, On beşinci Kolordusu karşı çıktı.1919 yılından itibaren Ermenilere karşı savunma savaşı yapılmaya başlandı. TBMM'nin açılmasından sonra Ermeniler yeniden saldırıya geçtiler. Bunun üzerine Kazım Karabekir (9 Haziran 1920) Doğu Cephesi komutanlığına atandı. Böylece yeni devletin ilk cephesi kurulmuş oldu. Kazım Karabekir Ermeni saldırılarını durdurdu. Daha fazla dayanamayacaklarını anlayan Ermeniler barış için TBMM'ye başvurdular. 3 Aralık 1920'de TBMM ile Ermeniler arasında Gümrü Anlaşması imzalandı.(Karabekir, 2008, s.1001) (Bu yerlere şimdi de Türk bayrağı ve askeri konur). Bu başarı hem moral kaynağı oldu hem de eldeki birlik ve malzeme batıya kaydırıldı.

Milli Mücadele'de Güney Cephesi

Güney Cephesi: İngilizler Mondros'un 7. Maddesine dayanarak 1919 yılının ocak ayından itibaren Adana, Antep, Urfa, Maraş ve çevresini işgal etmişlerdi. Halk bu sırada teşkilatlanmaya başlamıştı.
İngilizler, işgal ettikleri bölgelerde Türk yönetimine karışmadıkları gibi halkın onurunu incitecek hareketler yapmaktan da çekindiler. Bu yüzden onlara karşı bir direniş olmadı.
Bir süre sonra kendi aralarında yapmış oldukları anlaşma gereğince İngilizler bu yerleri Fransızlara devretti. (Tansel, 1991, s.216) (Bu yerlere Fransız bayrakları konur).

Maraş Savunması: Fransızlar Ermenileri teşkilatlandırdı. Maraş Kalesindeki Türk bayrağını indirdiler. Ermenilerin iftirası üzerine bazı suçsuz vatandaşlarımızı hapsettiler. Kadınlara tacizde bulundular. Aralık 1919'da halk harekete geçti.11 Şubat 1920 gecesi fazla tutunamayan Fransızlar şehri boşaltıp Türklere teslim ettiler. (Gökbilgin, 2011, s. 190)
7 Şubat 1973 yılında TBMM Maraş'a ''Kahraman'' unvanı vermiştir.

Urfa Savunması: Ocak1920'de harekete geçen halk Fransızlardan Urfa'nın yarısını aldı. 10 Nisan 1920'de Fransızlar Urfa'yı boşaltmaya mecbur oldular.
12 Haziran 1984 yılında TBMM Urfa'ya ''Şanlı'' unvanını vermiştir.
Antep Savunması: 1 Nisan 1920'de Antep halkı Fransızlara karşı ayaklandı. Mitingler yaparak protesto ettiler. Ermeni azınlıkla birlikte Türkleri sindirecek hareketlerde bulundular. Türk kadınlarının çarşaflarını çıkarmaya teşebbüs ettiler.3 Şubat 1920'de Fransızlar Kilis'ten Antep'e takviye birlikleri getirmeye kalktılar. Onların bu hareketini önleme görevi ''Şahin'' takma adını taşıyan teğmen Sait Bey'e verildi. Şahin Bey onları birinci kere durdurmasına rağmen ikinci de takviye birliklerle tekrar saldırıya geçtiler. Şahin Bey tek başına kalıncaya kadar çarpıştı ve şehit oldu. 1 Nisan 1920'den 9 Şubat 1921'e kadar bir yıl şehirlerini savunan Antepliler teslim olmak zorunda kaldılar. Böyle bir yurt savunmasının eşi tarihte çok az görülür. Anteplilere bu başarılarından dolayı 6 Şubat 1921'de TBMM tarafından''Gazi'' unvanı verildi.
Fransızlar Güney Cephesinde bölge halkının kahramanca direnişi karşısında çekilmek zorunda kaldı. Fakat gitmediler, Batı Cephesindeki savaşların sonuçlarını beklediler.

Milli Mücadele'de Batı Cephesi

Batı Cephesi: Milli Mücadele'de Batı cephesinde de önce Kuvayı Milliye ile başlayıp sonra da Düzenli ordu ile devam eden büyük askeri olaylar yaşanmıştır. 15 Mayıs 1919'da İzmir'i işgal eden Yunanlılar Ege bölgesinde ilerlemişlerdir.(Türkgeldi, 1984, s.208) (İzmir'e Yunan bayrağı konur)
Yunanlılar batılı galip devletlerin yardımını ve güvenini sağlamak için bir taarruzu gerekli gördüler ve İnönü yönünde harekete geçtiler. Türk kuvvetleri savunma ile karşılık verdi ve I.İnönü Savaşını kazandılar. Fransızlar ve İtalyanlar Anadolu direnişinin basit bir olay olmadığını anladılar.
Bu savaşın sonunda galip devletler Osmanlı Devleti'ni Londra Konferansı'na çağırdılar. Ama hala Osmanlı devleti ile TBMM'nin arasını açmak için uğraşıyorlardı ve konferanstaki teklifleri Sevr anlaşmasından çok farklı (Selek, 2008, s.238) değildi. Bu nedenle savaşa devamdan başka çare yoktu.
Londra Konferansına çağrılarak tanmış olan TBMM bu sırada Ruslarla bir anlaşma yaparak yeni rejim tarafından tanınmıştır. İtalyanlar da Konya ve Antalya'dan ayrılmaya başlamışlardır. (Çelebi, 1999, s.258) (Konya ve Antalya'ya Türk bayrakları konur)
Londra'daki barış teklifleri TBMM tarafından kabul edilmeyince İngilizler, Yunanlıların yeni bir saldırı için hazırlanmaları gerektiğini belirttiler. Yunanlılarda dostlarına güçlerini göstermek istiyorlardı. Türk birlikleri karşısında hem sayı hem de malzeme bakımından çok üstün olmalarına rağmen yenildiler.
I. ve II. İnönü muharebelerinde Yunanlılar gördü ki yeni kurulan ordu Kuvayı Milliye'ye benzememektedir. Fakat Yunanlılar yine de çok güçlenmeden ve toparlanmadan tekrar Türk ordusuna saldırmayı planladılar. Nihayet Yunan saldırısı Eskişehir, Kütahya, Afyon hattında geniş bir cephede gerçekleştirildi. Türk birlikleri henüz toparlanamamıştı. Yunanlıların hızla ilerleyişi karşısında daha fazla kayıp vermemek için Türk kuvvetleri Sakarya'nın doğusuna çekildi.(Arıkoğlu, 1961,s.233)
Yunanlılar 14 Ağustos 1921'de yeniden ilerlemeye başladılar. Sakarya ırmağını birkaç yerinden geçip Türk kuvvetleriyle temasa geçtiler. Türk ordusu bir aya yakın hazırlık yapsa da Yunanlılarla arasındaki olumsuz güç dengesi henüz sağlanamamıştı. Mustafa Kemal kurmaylarıyla görüşerek orduya yeni bir taktik verdi. ''Hattı müdafaa yoktur sathı müdafaa vardır. O satıh bütün vatandır. Vatanın her karış toprağı vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça, terk olunamaz''.(Atatürk, 2005, s.419)
Askeri başarılar siyasi ve diplomatik başarıları getirir mi? Getirmesi beklenir. Sakarya Zaferinden daha önce I. İnönü Savaşı'ndan sonra Rusya ile Moskova anlaşması imzalanmıştı. Bu anlaşmada doğu sınırımızla ilgili bazı pürüzler bırakılmıştı. Bu durum Sovyet Rusya'ya bağlı Ermenistan, Gürcistan ve Azerbaycan'ı Türkiye ile temas kurmaya itti.
13 Ekim 1921'de Kars'ta adı geçen üç Sovyet Cumhuriyeti ile Kars Anlaşması imzalandı.
Böylece doğu sınırımız kesin biçimini almış oldu. (Karabekir, 2008, 1126)
I. İnönü Savaşının kazanılması, Ruslarla Moskova Anlaşmasının imzalanması ve II. İnönü Zaferinin kazanılması Fransızları düşündürmüştü. Fransızlar temsilci göndererek Ankara'daki yetkililerle görüşmeler yapmışlardı. Bu sırada Kütahya-Eskişehir Savaşları başladı. Bu durumda Fransızlar biraz beklemeyi uygun gördüler. Sakarya Zaferi, Fransızların bütün tereddütlerini giderdi. Türk Devleti'nin davasında haklı ve güçlü olduğu anlaşıldı.
Böylece Fransızlarla 20 Ekim 1921'de Ankara Anlaşması imzalandı. Hatay hariç bugünkü Suriye sınırımız çizildi. (Arıkoğlu, 1961, s.263)(Bu bölgeye Türk bayrakları ve askerleri konur).

Bütün bu askeri ve diplomatik başarılara, Fransa'nın, İtalya'nın Anadolu'yu terk etmesine ve Yunanistan da anlaşmaya hazır olmasına rağmen İtilaf Devletleri 26 Martta barış önerisinde bulundular. Ancak yapılan teklif Sevr'den çok da farklı değildi.
İşgalden kurtulmak ve tam bağımsızlığı sağlamak için, savaşı sürdürmek ve kesinlikle zaferi kazanmaktan başka bir yol olmadığı bir kez daha anlaşılmıştı.
Sakarya Savaşı'ndan sonra Yunanlılar ellerinde kalan mevzileri hızla takviye etmeye ve uzun bir savunma savaşına hazırlanmaya başladılar.
Başkomutan Mustafa Kemal ve TBMM Hükümeti de düşmana kesin darbeyi indirmek için var güçleriyle orduyu hazırlıyorlardı. Hazırlıklar büyük bir gizlilik içinde yürütüldü. 6 Ağustos 1922'de orduya taarruz için hazırlanması buyruğu gizlice verildi.
26 Ağustos sabahı erken saatlerde, dikkat ve titizlikle hazırlanan taarruz planı uygulamaya konuldu. 30 Ağustos 'da Yunan ve Türk kuvvetleri arasında büyük bir meydan savaşı başladı. Yunan ordusunun en önemli bölümü yok edildi, kaçanların izlenmesi için Türk ordusunun üç koldan ilerlemesini isteyen Mustafa Kemal tarihi bir emir daha verdi: 'Ordular ilk hedefiniz Akdeniz'dir ileri!'. Atatürk, 2005, s.457)
9 Eylül'de Türk ordusu İzmir'e girdi.(Türk bayrağı ve askeri buralara konur) 18 Eylül'de Batı Anadolu'da hiç Yunan askeri kalmamıştı.
Böylece Milli Mücadele'nin askeri safhası sona ermiş diplomatik safhası başlamıştır.
Bütün bu askeri başarılara rağmen İtilaf Devletleri İstanbul'dan hala ayrılmamıştı. İtilaf Devletleri Lozan'ın TBMM'nin de onaylanmasından altı hafta sonra İstanbul'dan gideceklerdi. Buna göre İtilaf Devletleri 2 Ekim 1923'de İstanbul'dan ayrıldılar ve 6 Ekim'de Türk ordusu İstanbul'a girdi.(İstanbul'a Türk bayrağı ve askerleri konur).

Sonuç ve Öneriler

Haritanın üstü tamamen Türk bayrakları ile dolunca ''Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır/ Toprak eğer uğrunda ölen varsa vatandır.' diyerek bu toprakların nasıl vatan yapıldığı ne gibi fedakârlıkların yapıldığı anlatılarak vatanımıza ve devletimize sahip çıkmalarının önemi anlatılır.

Ders aktif bir şekilde tamamen öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilir. Hangi devletlerin nereleri işgal ettiği öğrencilere sorulur cevabı doğru söyleyen öğrenciye o ülkenin bayrağı verilir ve haritada orayı bulur ve bayrağı koyar. Daha sonra hangi olay ve savaşlarla bu ülkelerin çekildiği de aynı şekilde öğrencilere sorulur ve yine cevabı doğru bilen öğrenci oraya Türk bayrağını ve askerini koyar. Böylece öğrenci tamamen derse katılmış olur. Harita bilgisi de pekişmiş olur.

Kaynaklar

Arıkoğlu, D. (1961). Hatıralarım. İstanbul: Tan.

Atatürk, K. (2005). Nutuk. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Çelebi, M. (1999). Milli Mücadele Döneminde Türk- İtalyan ilişkileri. Ankara:SAM

Binark, İ. (2005). Asılsız Ermeni İddiaları ve Ermenilerin Türklere Yaptıkları Mezalim. Ankara: ato

Gökbilgin, M.T. (2011). Milli Mücadele Başlarken. (Cilt 2).İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Gürer, T. (2006). Atatürk'ün Yaveri Cevat Abbas Gürer. (2. Baskı). İstanbul.

Karabekir, K. (2008) İstiklal Harbimiz). (2. Baskı). (Cilt 2). İstanbul: Yapı kredi.

Kılıç, S. (1998). Türk- Sovyet İlişkilerinin Doğuşu. İstanbul:Ülke.

Özdağ, Ü., Yeniçeri, Ö. (2009). Ermeni Psikolojik Savaşı. Ankara: Kripto.

Selek, S. (2006). İsmet İnönü Hatıralar. Ankara:Bilgi.

Tansel, S. (1991). Mondoros'tan Mudanya'ya Kadar. (Cilt 1). İstanbul: MEB

Türkgeldi, A.D. (1984). Görüp İşttiklerim. (3. Baskı). Ankara:TTK

Ural, S. (2008). Mondros Mütarekesi ve Doğu Vilayetleri. İstanbul: IQ

Biased, Chauvinistic, and Prejudiced Content in Pakistan's History and Pakistan Studies 12th Grade Intermediate Textbook: Hurdles Faced by a Teacher to Convey the Truth to Her Students

Natash SHAHİD

Forman Christian College (A Chartered University), Lahore, Pakistan

Abstract

This paper, written by a teacher of Pakistan Studies and History in Lahore, Pakistan, examines the content of the textbook for Pakistan Studies assigned to 12th Grade students by the Punjab Textbook Board – the state-run publishing and curriculum designing house dedicated to producing textbooks for public schools in the Punjab, the most densely populated and urbanized provinces of Pakistan. It seeks, in particular, to highlight in the concerned book instances of ideological brainwashing, prejudice towards religions other than Islam, and bias against historical figures during the Pakistan Movement. The paper further also seeks to highlight – through examples personally encountered by the writer – the true extent of the suppression of freedom of thought and discussion in the Pakistani classroom.

Introduction

How to teach social sciences effectively, is a question that bothers most, if not all, teachers of the various subjects the field engulfs. Garner, Wagner, and Kawulich hit the nail on the head when they state in the introduction to the book, "Teaching Research Methods in the Social Sciences":

> Despite, between us, having taught the subject [social sciences] in some form or other over more than two decades at eight universities in six countries, we were aware of many questions about what and how we should teach it – and a disconcerting lack of anywhere to turn for answers.[1]

As the quote given above shows, teaching social sciences is a baffling job, even for the most seasoned of teachers. However, all social sciences are not created equal, and when it comes to subjects that require a lot of insight, subjectivism, and possessing a very delicate and shifty structure of facts – which may or may not be true – the difficulty of the task multiplies.

Teaching history – which is one such difficult subject – is not like teaching science or even economics: there are no equations, no set theories, and not even universally acknowledged

[1] Claire Wagner, Mark Garner, and Barbara Kawulich, *Teaching Research Mehods in the Social Sciences*, Farnham: Ashgate, 2012. Available at: https://books.google.com.pk/books?id=NOZ6BgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=teaching+social+sciences&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiwvr2Z2f3PAhVDsxQKHa2YARIQ6AEIJzAC#v=onepage&q=teaching%20social%20sci ences&f=false

facts; more often than not, the history that one reads depends mostly on the side of the border one is born on.

With an uncomfortably malleable subject like that, the best that curriculum-setters can do is glean it clean of enforced opinions as much as possible. However, unfortunately, in most cases, this is exactly what they do not do.

Hypothesis: The Content of Pakistan Studies Textbooks in Pakistan is Biased

The Pakistani education system, apart from offering the option to study History as an elective subject, makes the subject of Pakistan Studies compulsory for students following ninth grade, till the fourteenth. The subject focuses on the various aspects of Pakistan – its history, geography, economics, and the ideology behind its creation – and was introduced by the country's second military dictator, General Zia-ul-Haq[2]. Nault reflects on what he thinks is the actual purpose of this subject:

> This subject's (Pakistan Studies') purpose was to focus on Pakistan as an ideological miracle and not a geographical area; thus, the indoctrination strategy was primarily ideological and only secondarily geopolitical.[3]

Rosser adds her two cents to the mix in her paper entitled, "The Islamization of Pakistani Social Studies Textbooks", published in the compilation, *What Shall We Tell the Children?: International Perspectives on School History Textbooks*:

> Examples from state sponsored social studies books used in classrooms in Pakistan graphically illustrate the appropriation and application of historiography to create and reinforce a national philosophy or ideology.[…] In general, the curriculum is a composite of patriotic discourses, justification of the Two-Nation Theory, hagiographies of Muslim heroes, and, endemic in the discourse, polemics about the superiority of Islamic principles over Hinduism. The rubric in these textbooks must be learned by rote in order for students to pass the examination.[4]

Hoodbhoy and Nayyar present a more specific critique when they write:

> [M]odern texts of Pakistani history are centred around the following themes:

---

[2] Derrick M. Nault, *Development in Asia: Interdisciplinary, Post-neoliberal, and Transnational Perspectives*, Boca Raton: Brown Walker Press, 2008, 178.

[3] Ibid, 178-179.

[4] Yvette Claire Rosser, "The Islamization of Pakistani Social Studies Textbooks", *What Shall We Tell the Children: International Perspectives on School History Textbooks*, Stuart J. Foster and Keith A. Crawford, ed., Greenwich: Information Age Publishing Inc., 2006, 179-180.

1. The 'ideology of Pakistan', both as a historical force which motivated the movement for Pakistan as well as its raison d'etre

2. The depiction of Jinnah as a man of orthodox religious views who sought the creation of a theocratic state

3. A move to establish the ulama as genuine heroes of the Pakistan Movement

4. An emphasis on ritualistic Islam, together with a rejection of liberal interpretations of the religion and generation of communal antagonism[5]

Renowned Pakistani historian, K.K. Aziz, picks up where Rosser left off, agreeing with her on the notion that students in Pakistan are required to rote learn content given in textbooks and reproduce it in the exams to score good grades[6]. He further goes on to outline the cycle through which the "ultimate supremacy of the textbook is confirmed" by the Pakistani education system[7]:

> The ultimate supremacy of the textbook is confirmed by its official provenance. Since the early 1960s the planning, preparation and publication of all textbooks for classes 1-12 are the responsibility of the Textbook Boards, of which there is one in each province. These bodies are created and controlled by the provincial Department of Education, and their personnel is recruited from the provincial education service. Their textbooks are generally written by a team of authors, then corrected and supervised by another person or a group of persons, and finally edited by another individual. Then the manuscript is submitted to the National Review Committee of the Ministry of Education of the Government of Pakistan, which checks its accuracy and approves of its "ideological" content. When the book has been published, it is prescribed by the Provincial Government as the "sole textbook" for the relevant class in all the schools of the province.[8]

This lengthy cycle of writing, editing, rewriting, and publication of a textbook, as detailed by Dr Aziz should suggest that the resultant textbook is perfect in all respects according to the Ministry of Education of Pakistan. This further entails that all the content contained in Pakistani textbooks – including the ideological content that the aforementioned authors all suggest is an essential part of Pakistani History or Pakistan Studies' textbooks – is left there deliberately.

---

[5] Pervez Amirali Hoodbhoy and Abdul Hameed Nayyar, "Rewriting the History of Pakistan", *Islam, Politics and the State: The Pakistan Experience*, Asghar Khan, ed., London: Zed Boks, 1985, 165.

[6] Khursheed Kamal Aziz, *The Murder of History in Pakistan: A critique of history textbooks used in Pakistan*, Lahore: Vanguard Books Pvt Ltd, 1993, 1.

[7] Ibid.

[8] Ibid.

This paper would hereafter seek to test the validity of the aforementioned authors' claim that Pakistani Pakistan Studies textbooks include biased content, by examining one such textbook: the Pakistan Studies Textbook assigned to 12th grade students in the Punjab.

Method: Textual Analysis

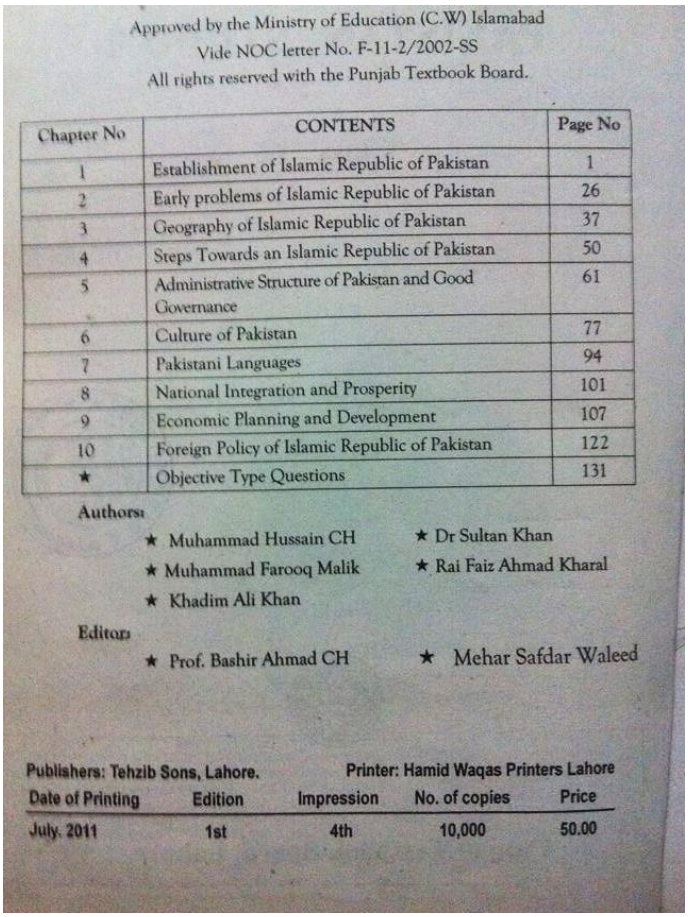
In order to ascertain the weight of the claims outlined in the previous section by some esteemed authors, this scribe would conduct the textual analysis of the standard 12th grade, Intermediate textbook[9], assigned by Punjab Textbook Board to students in the Punjab, which the author herself has taught at Lahore's Forman Christian College (A Chartered University). She would examine the text of the said textbook in order to detect elements of bias, chauvinism or misogyny, and ideological brainwashing. The author would further share some comments made by her students which relate to the issue at hand.

Analysis

The Pakistan Studies textbook for 12th grade students assigned by the Punjab Textbook Board is 142 pages long and divided into ten chapters, which are presented in tabular form on the book's first page[10]. (Figure 1).

[9] Muhammad Hussain Chaudhry, et al, Bashir Ahmad Chaudhry and Mehar Safdar Waleed, ed., *Pakistan Studies*, Lahore: Tehzib Sons, 2011.

[10] Ibid., i.



Approved by the Ministry of Education (C.W) Islamabad
Vide NOC letter No. F-11-2/2002-SS
All rights reserved with the Punjab Textbook Board.

Chapter No	CONTENTS	Page No
1	Establishment of Islamic Republic of Pakistan	1
2	Early problems of Islamic Republic of Pakistan	26
3	Geography of Islamic Republic of Pakistan	37
4	Steps Towards an Islamic Republic of Pakistan	50
5	Administrative Structure of Pakistan and Good Governance	61
6	Culture of Pakistan	77
7	Pakistani Languages	94
8	National Integration and Prosperity	101
9	Economic Planning and Development	107
10	Foreign Policy of Islamic Republic of Pakistan	122
★	Objective Type Questions	131

Authors:
★ Muhammad Hussain CH ★ Dr Sultan Khan
★ Muhammad Farooq Malik ★ Rai Faiz Ahmad Kharal
★ Khadim Ali Khan

Editors:
★ Prof. Bashir Ahmad CH ★ Mehar Safdar Waleed

Publishers: Tehzib Sons, Lahore. Printer: Hamid Waqas Printers Lahore

Date of Printing	Edition	Impression	No. of copies	Price
July. 2011	1st	4th	10,000	50.00

Figure 1 Table of Contents, Pakistan Studies Textbook for Grade 12

As the excerpt from Dr Aziz's book indicated, the textbook is indeed approved by the Ministry of Education of Pakistan, as shown by the text given on top of its Table of Contents[11].

Looking at the Table of Contents, one thing stands out for the writer, both as a teacher, and, a few years ago, as a student: the excessive use of "Islamic Republic of" Pakistan. It is true that Pakistan's official name is the Islamic Republic of Pakistan, yet, more often than not, "Pakistan", alone, suffices. This excessive use of "Islamic Republic of", for the writer, indicates the state machinery's intention to give a religious tint to everything that is to follow the first page in this textbook.

After reviewing the book itself, the writer observes that, although each chapter contained some objectionable content, the first and eighth chapters were particularly baffling. The writer will now look into both of these chapters separately:

Chapter Number 1: Establishment of Islamic Republic of Pakistan[12]

Page Number 1

[11] Ibid.

[12] Ibid, 1-25.

The first chapter of the textbook, also its longest, deals with the ideology of Pakistan and the events and important figures of what is known as the Pakistan Movement (1857-1947). The Pakistan Movement is the name given to the events that led to the creation of Pakistan in 1947. The first section of this chapter is called, "Ideology of Pakistan." The very first paragraph of this section states:

> Pakistan came into being on the basis of a strong ideology. The basis of ideology of Pakistan is Islam that guides Muslims in all fields of life. […] Muslims like other peoples of the subcontinent *were living like slaves in the English rule* (author's italics). They wanted an independent sovereign state. But after getting freedom from Britishers there was no hope of achieving their objective. The rule of Hindu majority was evident. After great consideration the Muslims decided to establish a Muslim state of those areas where they were in majority. This was the way out of shedding the slavery and achieving a piece of land to develop an Islamic system of government.[13]

And two lines later on the same page, it again states, "Ideology of Islam is, in fact, the ideology of Pakistan."[14]

Within the span of a few lines, the notion that Islam is the ideology of Pakistan has been stated twice. Furthermore, the writers have indulged in gross exaggeration, unbecoming of academic writers, when they state that "Muslims like other peoples of the subcontinent were living like slaves in the English rule". They seem to forget Muslims who led very privileged lives, like the first Prime Minister of Pakistan, Nawabzada Liaquat Ali Khan, who held estates in the United Provinces and Punjab[15], or Khwaja Nazimuddin, the second Governor General and Prime Minister of Pakistan, who hailed from the prestigious Nawab of Dhaka family[16].

While it is true that native Indians were subjected to racism by their British colonizers during the British Raj[17], a sweeping, exaggerating statement like the one given above is not in the very least befitting of an academic text – textbook or otherwise.

Further down on the same page, the writers present a quote from Muhammad Ali Jinnah, who is known as the founding father of Pakistan and, hence, is called the "Quaid-e-Azam", that is, the "Grand Leader". The quote says: "'I want not to see you to talk as a Sindhi, Balochi, Punjabi and Bengali. What is the fun of saying that we are Punjabi, Sindhi or Pathan? We are only Muslims.'"[18]

First things first, the quote, itself, is a misquotation. What Muhammad Ali Jinnah said in that speech on March 21, 1948, in Dhaka was: "What we want is not to talk about Bengali,

---

[13] Ibid, 1.

[14] Ibid.

[15] S.M. Ikram, *Indian Muslims and Partition of India*, New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors, 1992, 472.

[16] Syedur Rahman, *Historical Dictionary of Bangladesh*, ed. 4, Plymouth: Scarecrow Press, Inc., 2010, 257.

[17] Suhas Chakma and Marianne Jensen, ed., *Racism Against Indigenous Peoples*, Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs, 2001, 11.

[18] *Pakistan Studies*, 1.

Punjabi, Sindhi, Baluchi, Pathan and so on. […] So what is the use of saying 'we are Bengalis, or Sindhis, or Pathans, or Punjabis'? No, we are Muslims."[19]

Secondly, although this speech was given in Dhaka which was a predominantly Muslim city, Muhammad Ali Jinnah should have been more cautious in painting the entire population – of the city or the country, as a whole – as Muslim, which it certainly was not, by saying "We are only Muslims". Instances like this alienate the non-Muslim population of the country and provide a legitimate foundation to the less aware, or extremist, sections of the society, and lead them to disregard or further subjugate the religious minorities existent within the country.

Page Number 2

Moving on to the second page, the writers state that "The Muslims of the sub-continent acquired a separate state [of Pakistan] to give practical shape to the absolute sovereignty of Allah Almighty, so that an Islamic system is established based on the teaching of the Holy Quran and sayings of the Holy Propher (SAW)."[20] This statement, again, emphasizes strongly upon Islam, the teachings of the Quran and the Prophet of Islam (PBUH), but fails to regard the minorities, their faith and their scriptures, entirely. Reading this text, so far, would give a lay person the impression that there are only Muslims in Pakistan, and that no religious minorities exist within the country.

Further down the page, the text takes a turn for the radical. When elaborating on what the writers believe is the first tenet of the ideology of Pakistan – "Belief and Prayers" – they state, "Great importance is given to Jihad (struggle) in Islam. Worship of no one except Allah Almighty, and spending of day and night to acquire the favours of that great ONE in Islam.
And always keep one self ready to sacrifice one's life and property is jihad. Both Jihad-bin- nafas and Jihad-bin-mal are advised."[21]

Firstly, if this excerpt was to be shown to someone without telling them the context, or the name of the book that it was taken from, they would likely assume that it comes from a book of Islamic education, something that is possibly taught at a madrassah. It does not read like it belongs to a book that talks about the history, culture, and economics of Pakistan. It is true that Islam – being the state religion of the country – has an important place in the culture of Pakistan. However, in modern pedagogy, textbooks should not be treated by the state as a medium for preaching any religion or ideology.

Secondly, the topic of Jihad is extremely sensitive, given the current global, political, and social context, and the word's many different interpretations. It is not safe at all to carelessly leave a two-sentences-long statement on Jihad, without giving sufficient explanation, in the middle of a textbook that is meant to be taught to youth aged between fifteen to eighteen years
– the most impressionable of years, in which one misleading statement can, possibly, throw children off track for good.

---

[19] Mahomed Ali Jinnah, *Quaid-i-Azam Mahomed Ali Jinnah: Speeches as Governor-General of Pakistan 1947- 1948*, Karachi: Ferozsons, Ltd., 84.

[20] *Pakistan Studies*, 2.

[21] Ibid.

Page Number 3

On the third page of the book, the writers commit a similar error, producing another careless statement: "The Islamic state gives woman a dignified status. Every role of a woman as a mother, a wife, a sister, and a daughter was considered important."[22]

While attempting to glorify the status given to women in the Islamic world, this statement, contrarily, succeeds in belittling women by declaring the traditional roles given to them in a patriarchal setup – mother, wife, sister, and daughter – as the only ones ascribed to and deserved by them. Counter arguers would suggest that giving the status of a mother, or wife, or daughter, to a woman glorifies her, but they must understand that no matter how glorified these roles be in any given context, they are not the *only* ones performed by women – today, or historically – as suggested by the given statement. The statement would have been less inappropriate if the writers had chosen to write, "Every 'household' or 'familial' role of a woman…" so that their professional roles are not ignored or belittled. Indeed, most women in the modern world would agree that the roles of women in society are far beyond the ones assigned to them by the writers of the book in consideration – and it has been this way for a while, even in the Islamic world. It is saddening to see that modern propagators of Islam forget the examples of the exalted wives of Prophet Muhammad when preaching what they believe to be the rightful, or "glorified" place of women in society. The role of the first wife of Prophet Muhammad, Khadijah bint Khuwaylid, for example, was not just restricted to being a mother, wife, or daughter, she was also an important businesswoman of Mecca[23].

Aisha bint Abu Bakr, the third wife of Prophet Muhammad, was also beyond the constriction of familial roles, being one of the most important scholars of her age[24]. Anabel Inge reflects on implications of this discouraging phenomenon when she states:

> The vast majority of contemporary scholars and teachers in the chain of knowledge are male, despite the fact that Salafis admire many great female scholars of the past, such as 'Aisha bint Abu Bakr, the Prophet's third wife.[25]

A textbook must not become the breeding ground of wrongfully conceived and implemented misogynistic ideas that, essentially, have nothing to do with any religion, but are merely carried forward by tradition. It is further disheartening, as a teacher, to imagine what an impact such statements must have on both young males and females; the disparity such statements encourage are much unwelcome in a society that is on the precipice of extremism, but is not yet lost in the abyss, altogether.

Page Number 11

---

[22] Ibid, 3.

[23] Geoff Simons, *Saudi Arabia: The Shape of a Client Feudalism*, London: MacMillan Press Ltd., 1998, 91.

[24] Anabel Inge, *The Making of a Salafi Muslim Woman*, New York: Oxford University Press, 2016, 111.

[25] Ibid.

On the 11th page of the textbook, while discussing the Pakistan Movement, the writers of the textbook discuss the Khilafat Movement, the movement ran by the Muslims of the subcontinent for the protection of the Ottoman Caliphate from disbandment post-World War
I. The movement received support from Hindu leaders, as well, particularly Mohandas Gandhi. On the given page, the writers of the *Pakistan Studies* textbook voice the opinion very commonly held in Pakistan, when they state that the Khilafat Movement, for Gandhi, was "a golden chance to exploit the Muslim power for his own purposes."[26] They further allege that Gandhi advised the Muslims of the subcontinent to do the following:

1. "Surrender the titles awarded [to them] by the government
2. "Resign from the government jobs"
3. "Come on the street against the government by quitting (sic.) the educational activities"
4. "Present themselves for arrests"
5. "Refrain from paying taxes (sic.)"
6. "Refuse to receive financial grants from the government (sic.)"
7. "Migrate to Iran, Afghanistan, and other Muslims countries"[27]

A majority of these actions together formed the non-cooperation movement which Mohandas Gandhi had mastered during the movement for Indian Independence, however, the entire "blame" for pushing Muslims into refusing to pay taxes, giving up jobs, refusing grants, etc. cannot be laid upon Gandhi. Gail Minault argues that the non-cooperation movement of the Congress – of which Gandhi was a member – and of the Khilafat movement developed "sometimes along identical paths, but more often along parallel lines."[28] He further writes:

> The Muslim leaders who had been campaigning for non-cooperation for almost a year were particularly active in the September decision in Calcutta (sic.) and thereafter took the lead in evolving methods of mass mobilization. The Ali brothers, Hakim Ajmal Khan, Dr. Ansari, Maulanas Abdul Bari, Mahmud al-Hasan, and Abul Kalam Azad responded to Gandhi's challenge to lead the movement, and sought to demonstrate their own conviction that the Muslims could hold their own in the India of the future by their contribution to the present struggle for self-government.[29]

Thus it wasn't as though the Muslim leaders of the Khilafat Movement were innocent by- standers of a show that Gandhi orchestrated to the last move. On the contrary, they sought to display their own power in order to prove their ability to hold the reins of India, itself. Gandhi may (or may not, it is not quite certain) have instilled the idea in the minds of the Khilafat leadership, but it was the Khilafat leadership, itself, who ran the movement on their own shoulders for at least a year, judging by the excerpt given above.

---

[26] *Pakistan Studies*, 11.
[27] Ibid.
[28] Gail Minault, *The Khilafat Movement: Religious Symbolism and Political Mobilization in India*, New York: Columbia University Press, 1982, 111.
[29] Ibid., 112.

Pakistani historian, Khalid bin Sayeed writes about the issue:

> It is not quite fair to lay the whole blame on Gandhi and accuse him of having planned methodically the political and economic ruination of the Muslim community. Surely, what Muslims were being called upon to do was in conformity with what their leaders thought were Islamic injunctions. If a political power like the British were waging war against the Muslim Khalifa, it was the sacred duty of Muslims in India either to paralyse that Government or migrate from the country. This code of action was not something which Gandhi had prescribed, but had come down to Muslims not only from their religion but also from the practices and traditions of Muslim leaders like Sayyid Ahmad Barelawi and Shah Abd-ul-Aziz. […] Muslim leaders like Abul Kalam Azad and Muhammad Ali were responsible for exhorting Muslims to sacrifice their material possessions and interests for the sake of Islam. Azad's rhetoric created the climate for mental vacuity in which Muslims did not calculate the consequences of their actions.[30]

It is true that some scholars – such as M. Naeem Qureshi who argues in his *Pan-Islam in British Indian Politics* that Gandhi participated in the Khilafat Movement solely in order to gain Muslims' sympathy in the cow slaughter issue[31] – agree with the point-of-view presented by the Pakistan Studies textbook in question, however, there are others who disagree with it, rendering the idea disputed. The writers of the textbook choose to present one side of the story as the whole truth, where they should have either altogether abstained from discussing the topic, or presented both sides of the argument in order to inculcate in students the ability to think critically. By taking one side of the argument and presenting it as the whole truth while ignoring the other completely, the writers of this textbook produced such content that can safely be termed as biased.

Chapter 8: National Integration and Prosperity

The eighth chapter of the textbook is the next in line after the first when it comes to displaying biased content. The chapter is one of the shortest in the book – only six pages long – and is mostly about what national integration and cohesion is, and how it can be improved. It presents a twelve-point solution to the hurdles faced by Pakistan in the way of promoting national cohesion in the country. One of the solutions that they give for it is, "Islamic Teachings" which entails:

> Pakistan was established on the basis of Islamic teachings and democratic principles. Quaid-e-Azam while defining the goals of Pakistan said, "We have

[30] Khalid bin Sayeed, *Pakistan: The Formative Phase: 1857-1948, Karachi: Oxford University Press*, 2004, 60-61. [31] M. Naeem Qureshi, *Pan-Islam in British Indian Politics: A Study of the Khilafat Movement 1919-1924*, Leiden: Brill NV, 1999, 104.

> not demanded Pakistan for a piece of land but we wanted a laboratory, where we could implement the principles of Islam".[32]

The above-mentioned excerpt embodies much of what is wrong with the book in question: over emphasis on Islam as the sole ideology and base of Pakistan, and a shady quote by the Quaid- e-Azam to help solidify that claim – as though what one man said about the future of 200 million cannot be disputed nearly seventy years after his death. Punjab Textbook Board has carefully chosen such quotations of Muhammad Ali Jinnah that further the cause of right-wing Islam, and weaken that of progressives and the minorities. If they so desired, they could have quoted the Quaid-e-Azam's message to The All-Pakistan Educational Conference, which was held on November 27, 1947 in Karachi, in which he said:

> "You know that the importance of education and the right type of education cannot be over-emphasised. […] if we are to make any real, speedy and substantial progress, we must earnestly tackle this question and bring our educational policy and programme on the lines suited to the genius of our people, consonant with our history and culture, and having regard to the modern conditions and vast developments that have taken place all over the world."[33]

Or the speech that he gave on the occasion of the inauguration of Valika Textile Mills Ltd. on 26 September 1947:

> "If Pakistan is to play its proper role in the world to which its size, and manpower and resources entitle it, it must develop industrial potential side by side with its agriculture and give its economy an industrial bias. […] I also hope that in planning your factory, you have provided for proper residential accommodation and other amenities for the workers, for no industry can thrive without contented labour."[34]

Or other speeches that may instil good values in students, help them understand the importance of education, emphasize on the importance of good business ethics, or describe the ways in which Pakistan's economy can be improved. But that would only have been possible had the composers of the book – or those designing the curriculum – thought the aforementioned values important enough to be inculcated in students – at least, more so than repeating over and again the idea that Islam is the foundation of the ideology of Pakistan.

Lack of Freedom of Thought in the Pakistani Educational System: An Example

While teaching a history class, I was dealt a very strong reality check by a student. In a monthly test, among the questions that I set for my students, one asked "What were the Anti- Ahmeddiya riots? When did they begin and how did they end?" (Figure 2).

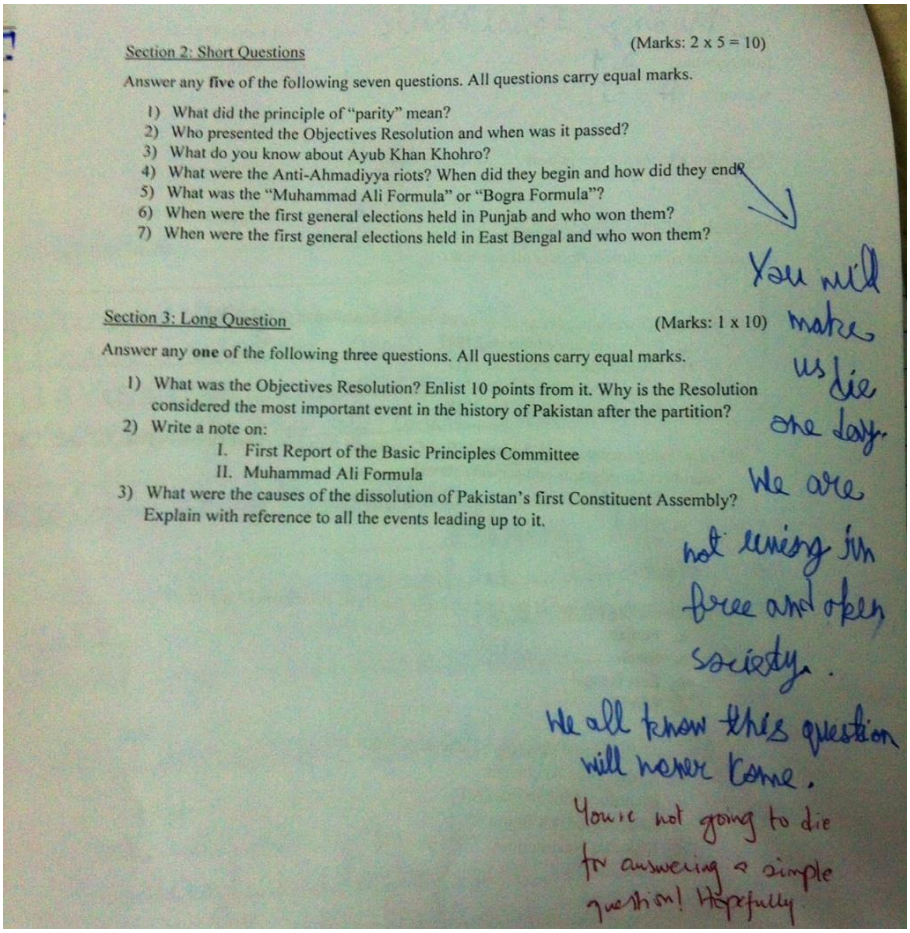
---

[32] *Pakistan Studies*, 106.

[33] Mahomed Ali Jinnah, *Speeches*, 36.

[34] Ibid, 20.

The student drew an arrow in front of the question and left a comment at the end of it, saying: "You will make us die one day. We are not living in a (sic.) free and open society. We all know this question will never come [in the exam]." (Figure 2)



Section 2: Short Questions (Marks: 2 x 5 = 10)

Answer any **five** of the following seven questions. All questions carry equal marks.

1) What did the principle of "parity" mean?
2) Who presented the Objectives Resolution and when was it passed?
3) What do you know about Ayub Khan Khohro?
4) What were the Anti-Ahmadiyya riots? When did they begin and how did they end?
5) What was the "Muhammad Ali Formula" or "Bogra Formula"?
6) When were the first general elections held in Punjab and who won them?
7) When were the first general elections held in East Bengal and who won them?

Section 3: Long Question (Marks: 1 x 10)

Answer any **one** of the following three questions. All questions carry equal marks.

1) What was the Objectives Resolution? Enlist 10 points from it. Why is the Resolution considered the most important event in the history of Pakistan after the partition?
2) Write a note on:
   I. First Report of the Basic Principles Committee
   II. Muhammad Ali Formula
3) What were the causes of the dissolution of Pakistan's first Constituent Assembly? Explain with reference to all the events leading up to it.

You will make us die one day. We are not living in a free and open society. We all know this question will never come. You're not going to die for answering a simple question! Hopefully

Figure 2 Question paper that I set for a history class, with one student's response

The Ahmediyya sect, of course, was founded by Mirza Ghulam Ahmed as the Jama'at-e- Ahmadiyya towards the end of the 19th century[35]. The sect grew into a very controversial one, especially due to Mirza Ghulam Ahmed's claims of being "a *muhaddath*, someone to whom God speaks; a *mujaddid*, a renewer of Islam; the Mahdi, a figure known as the guided one who will return in the latter days; and the *masih-i maw'ud*, or the promised messiah widely regarded as the second coming of Jesus son of Mary."[36] This led the sect into facing fierce opposition from more orthodox Muslim groups such as the Ahl-i-Hadith[37], and ultimately be declared as non-Muslim by the third and latest constitution of Pakistan. The extent of the persecution the Ahmediyya faced in Pakistan post the partition can be summed up in the following fatwa penned down – but not made public – by the Majlis-i-Amal (a unified front formed by Sunni Muslim scholars and politicians) on 14 October 1952:

[35] Adil Hussain Khan, *From Sufism to Ahmadiyya: A Muslim Minority Movement in South Asia*, Bloomington: Indiana University Press, 2015, 36.

[36] Ibid, 42.

[37] Ibid, 24.

> Those Mirzais [derogatory name for the Ahmediyya] who regard Mirza Ghulam Ahmed of Qadian as a prophet or a reformer (Mujaddid) or an Imam were Murtads [apostates] and a Murtad was liable to be killed according to the Islamic Shura. That Government which did not put into effect this order of the Islamic Shara [shari'at] became Ghali. If such a Government persisted in failing to carry out the order of the Islamic Shara there was justification for boycotting it.[38]

However, being antagonized by a particular political or religious group is no reason for a religious sect's demonization by any given state or Constitution. Even though at the time of the composing of this fatwa, the law declaring the Ahmediyya as non-Muslims was not in place, but it was ultimately introduced twenty-one years later, in 1973, after the state of Pakistan succumbed to the demands of the Sunni ulema.

In Pakistan, the Ahmediyya are not only opposed by orthodox Sunni Muslim groups, but are persecuted, in effect, by the state, by virtue of their being declared as non-Muslims in the existing Constitution of the country. This, in turn, leads to the state censorship of discussions about the group – and, hence, my student's paralysing apprehension over the question presented in the given test. Was his apprehension and fear uncalled for or unjustified? Unfortunately, not.

Conclusion

The examination of the Pakistan Studies Textbook assigned by Punjab Textbook Board to 12th grade students shows frequent incidents of ideological brainwashing, factual misinformation, particularly misquotation, bias against Hindu leaders who were prominent during the Pakistan Movement, as well as misogyny and chauvinism. The comment shown by the author as having given by her student in response to a question in a test reflects the extent of the suppression of free speech being practiced in the educational institutes of Pakistan, which also amounts to the spreading of prejudice and promotion of tunnel vision among the country's youth. Therefore, it can safely be concluded that much of the objections raised by authors like Nault and Rosser against the Pakistan Studies and History curricula in Pakistan are justified.

The analysis presented by Hoodbhoy and Nayyar on the textbooks of Pakistan is also very accurate, insofar as the analysed textbook is concerned. What is sad to notice, however, is that movements upon movements have been generated by the Pakistani intelligentsia against the prejudiced history being taught in the country, but they have never been able to amount to anything. Khursheed Kamal Aziz, for instance, quotes a Pakistani newspaper, *The Nation*, in his book, The Murder of History, as follows:

> "Our rulers have been systematically distorting history to create a place for their claim and perpetuation of the same over political power [sic.]. We have seen enough of a conscious process of turning and twisting of historical facts and events as well as the guiding philosophies behind them… honest and effective answers… are impossible to get as long as the current practice of

[38] Ali Usman Qasmi, *The Ahmadis and the Politics of Religious Exclusion in Pakistan*, New York: Anthem Press, 2015, 62.

> projecting only selective facts in the light of dominant political propagandist line is not abandoned in favour of an objective and dispassionate reporting and interpretation of facts. We have to learn to separate political propaganda from history…. It is imperative that the task of writing history books for formal education is assigned to serious scholars rather than propagandists. Power politics and scholarship must find their own places in separate niches in the society."[39]

These words were most likely written by the editor of *The Nation* in 1992, and Pakistan still awaits the revolution in historical writing envisioned in those words, twenty-six years later.

Bibliography

Aziz, Khursheed Kamal, *The Murder of History in Pakistan: A critique of history textbooks used in Pakistan*, Lahore: Vanguard Books Pvt Ltd, 1993.

Chakma, Suhas, and Marianne Jensen, ed., *Racism Against Indigenous Peoples*, Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs.

Chaudhry, Muhammad Hussain, Sultan Khan, Muhammad Farooq Malik, Rai Faiz Ahmad Kharal, and Khadim Ali Khan, Bashir Ahmad Chaudhry and Mehar Safdar Waleed, ed., *Pakistan Studies*, Lahore: Tehzib Sons, 2011.

Hoodbhoy, Pervez Amirali, and Abdul Hameed Nayyar, "Rewriting the History of Pakistan", Islam, *Politics and the State: The Pakistan Experience*, Asghar Khan, ed., London: Zed Boks, 1985, 164-177.

Ikram, S.M., *Indian Muslims and Partition of India*, New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors, 1992.

Inge, Anabel, *The Making of a Salafi Muslim Woman*, New York: Oxford University Press, 2016.

[39] Khursheed Kamal Aziz, ibid., xiii-xiv.

Jinnah, Mahomed Ali, *Quaid-i-Azam Mahomed Ali Jinnah: Speeches as Governor- General of Pakistan 1947-1948*, Karachi: Ferozsons, Ltd.

Khan, Adil Hussain, *From Sufism to Ahmadiyya: A Muslim Minority Movement in South Asia*, Bloomington: Indiana University Press, 2015.

Minault, Gail, *The Khilafat Movement: Religious Symbolism and Political Mobilization in India*, New York: Columbia University Press, 1982.

Nault, Derrick M., *Development in Asia: Interdisciplinary, Post-neoliberal, and Transnational Perspectives*, Boca Raton: Brown Walker Press, 2008.

Qasmi, Ali Usman, *The Ahmadis and the Politics of Religious Exclusion in Pakistan*, New York: Anthem Press, 2015.

Qureshi, M. Naeem, *Pan-Islam in British Indian Politics: A Study of the Khilafat Movement 1919-1924*, Leiden: Brill NV, 1999.

Rahman, Syedur *Historical Dictionary of Bangladesh*, ed. 4, Plymouth: Scarecrow Press, Inc., 2010.

Rosser, Yvette Claire, "The Islamization of Pakistani Social Studies Textbooks", *What Shall We Tell the Children: International Perspectives on School History Textbooks*, Foster; Stuart J., and Keith A. Crawford, ed., Greenwich: Information Age Publishing Inc., 2006, 179-194.

Sayeed, Khalid bin, *Pakistan: The Formative Phase: 1857-1948, Karachi: Oxford University Press*, 2004.

Simons, Geoff, *Saudi Arabia: The Shape of a Client Feudalism*, London: MacMillan Press Ltd., 1998.

Wagner, Claire, Mark Garner, and Barbara Kawulich, *Teaching Research Mehods in the Social Sciences*, Farnham: Ashgate, 2012. Available at: https://books.google.com.pk/books?id=NOZ6BgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq

=teaching+social+sciences&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiwvr2Z2f3PAhVDsxQK Ha2YARIQ6AEIJzAC#v=onepage&q=teaching%20social%20sciences&f=false

Formasyon Alan Tarih Bölümü Mezunu Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

Kubilay YAZICI
Ömer Halisdemir Üniversitesi

Salih USLU
Ömer Halisdemir Üniversitesi

Çiğdem KOZANER
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Özet

Bu çalışmanın amacı, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, yetiştiği yerleşim birimi ve mezun olduğu lise türü) belirlenmesidir. Araştırma verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gönüllülük esasına dayalı olarak farklı üniversitelerde (Kastamonu, Kırıkkale ve Niğde) öğrenim görmekte olan 181 öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Safran (2006) tarafından geliştirilen "Tarih Dersi Tutum Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 24.0 programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih dersine yönelik tutum düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeklerden elde ettikleri puanların cinsiyet, yaş, yetiştiği yerleşim birimi ve mezun olduğu lise türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Tarih eğitimi, tarih dersi, öğretmenlik mesleği, tutum.

The Attitudes of Pre-Service Teachers Who Are Bachelors of History and Taking Initial Teacher Training towards History Lesson and Teaching Profession

Abstract

The purpose of this study is to determine the attitudes of pre-service teachers who are bachelors of history and having initial teacher training towards history lesson and teaching profession in terms of gender, age, home town and the type of high school they graduated. The data was collected on voluntary basis from 181 pre-service teachers studying in different universities in 2015-2016 academic years. Descriptive survey method was used in the study. The data collection tools for the study consist of a Personal Information Form by the researchers, "History Lesson Attitude Scale" by Safran (2006) and "Scale of Attitude towards Teaching Profession" by Üstüner (2006). The data was analysed by doing necessary statistical techniques through IBM SPSS 21.0 program. The results of the study showed that there was a positive, low-level and significant relation between the attitudes of pre-service teachers who are bachelors of history and having initial teacher training towards history lesson and teaching profession. Also, it was concluded that the scores the pre-service teachers got from the scales did not show a statistically significant difference in terms of gender, age, home town and the type of high school they graduated. Various recommendations were made in accordance with the findings of the study.

Keywords: History education, history lesson, teaching profession, attitude.

Giriş

İnsanlar toplumsal hayat içerisinde yaşamlarını devam ettirebilmek amacıyla çeşitli meslekleri icra ederler. Bu meslekler formal eğitim sonucunda veya informal yollarla edinilir. Bu bağlamda Ataünal (2000) meslek kavramını, "bireyin bilgi ve becerisiyle yaşamını kazanabileceği, toplumda sorumluluk üstlendiği yaşamsal bir etkinlik olgusudur. Mesleğin kaynağı, toplumun sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik yapısının gerektirdiği iş bölümüdür" seklinde ifade etmiştir. Formal eğitim sonucunda edinilen mesleklerin temelinde öğretmenlik mesleğinin bulunduğu iddia edilebilir. Çünkü öğretmenler bireyi geleceğe hazırlayan kutsal bir mesleği icra ederler. Bu bağlamda "öğretmenlik, bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik olmak üzere çok boyutlu, profesyonel statüde bir eğitim mesleğidir" (Pehlivan, 2008). Öğretmenlikte diğer meslekler gibi koşulları olan bir meslektir. Öğretmenin çalıştığı belirli bir kurum vardır. Belirli bir sistem içinde, planlı bir şekilde görevini yerine getirir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenliğe girişte de sıkı bir denetim vardır. Gerekli fakülteden mezun olunmamışsa, belgeleri eksikse ve formasyon alınmamışsa mesleğe başvurmak mümkün değildir. Bu mesleğe girişi devlet denetlemektedir (Yılmaz, 2005).

Yirmi birinci yüzyılın başlarında bulunduğumuz bu çağda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır ve bu hızlı değişime ayak uydurabilecek yeterlikte bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılama görevi eğitim sistemine verilmekte ve öğretmenlik mesleğinin önemi artarak ön plana çıkmaktadır. Toplumun ihtiyacı olan nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile eğitim sisteminin verimliliği doğru orantılı olduğundan öğretmen, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olarak kabul edilir (Erarslan ve Çakıcı, 2011). Öğretmenlik bir milletin geleceğini biçimlendiren bir meslektir. Mesleğin bu denli önemli olduğunu bilen kişiler yeterli ve nitelikli kişilik özellikleriyle donatılarak mesleğe hazırlanmalıdır (Pehlivan, 2008). Öğretmenlik, mesleği bireylerin bilişsel becerilerinin yanı sıra yanı sıra tutum ve çeşitli alışkanlıklara da sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin gerekli tutum ve değerleri kazanmaları da bilgi sahibi olmaları kadar önemlidir (Temizkan, 2008).

Öğretmenlik mesleğine yönelik olarak geliştirilecek tutum, bireyin o meslekteki başarısının en önemli belirleyici olacaktır (Can, 2010). Örneğin öğretmenin tutum ve davranışları, iletişim becerileri öğrencileri etkileyebileceği için öğretmenlerin mesleğin niteliklerini edinmeleri yolunda tüm yeterlikleri kazanmış olmaları gerekmektedir.

Mesleğe karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenler yeterli alan bilgisine sahip, kendini sürekli geliştiren, farklı görüş ve inançlara saygılı, öğrencileri güdüleyici özelliklere sahip, hoşgörülü, dürüst ve liderlik vb. özelliklere sahip kişilerdir. Bu doğrultuda tutum, öğretmenlik mesleğinde göz önünde bulundurulması gereken önemli etkenler arasında yer almaktadır (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Sosyal psikolojinin konusu ve kavramlarından biri olarak ortaya çıkmış olan tutum kavramı, zamanla hem kuramsal gelişmeler hem de yöntem açısından kaydedilen ilerlemelerle diğer bilim dallarının araştırma ve inceleme alanına girmiştir. Eğitim bilimleri de bu alanlardan birisidir (Temizkan, 2008). Bir ön eğilim olan tutum, sonraki davranışları belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Örneğin, mesleki tutumları olumlu olanlar mesleklerinde daha başarılı olurken, olumsuz tutum geliştirenler aynı başarıyı gösteremezler. Bu durum öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu olumlu olan öğretmenler öğrencilere karşı daha pozitif yaklaşacaktır (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015). Toplumun öğretmenlerden beklentilerinin artması eğitim sistemi içinde öğretmenlerin rollerini farklılaştırmış böylece öğretmen yetiştirmenin önemi de artmıştır.

Ülkemizde öğretmen ihtiyacı eğitim fakültelerinden karşılanmaktadır. Yükseköğretim Kurulu'nun 11.07.2007 tarihli toplantısında: "Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Öğretmenliği ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümleri çeşitli branşlarda ortaöğretime branş öğretmeni de yetiştirebileceklerdir. Aynı zamanda belirtilen iki bölüm ilgili enstitü bünyesinde yürütecekleri tezsiz yüksek lisans programıyla Eğitim Bilimleri Bölümü'nün de desteği ile ilgi alanlarda öğretmen yetiştirebilecektir." şeklinde karara bağlanmıştır. 28. 01. 2010 tarihli Yükseköğretim Kurulu'nın aldığı bir karalar, 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon, tezsiz yüksek lisans

eğitimi ile değil, sertifika eğitimi ile verilmektedir. Hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşullar sağlandığı sürece öğrenciler pedagojik formasyon alabilmektedir (Kartal ve Afacan, 2012). Yükseköğretim Kurulu pedagojik formasyon programını 5 Nisan 2012 tarihinde aldığı kararla kaldırmış, kararın gerekçesi olarak da pedagojik formasyon alanlarında ortaya çıkan öğretmen fazlasını göstermiştir. Fen edebiyat fakültelerinin tepkisini çeken bu kararın üzerinden bir yıl geçtikten sonra, 18 Nisan 2013 tarihinde fen edebiyat fakülteleri mezuniyeti sonrası pedagojik formasyon sertifika programının devamına karar vermiştir.

Fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon vererek öğretmen yetiştirme işi, öncelikle alanında uzmanlaşmayı sonrasında ise alan bilgisinin nasıl öğretileceği ile ilgilenerek meslekte uzmanlaşmayı hedeflemektir (Yıldırım ve Vural, 2014).

Pedagojik formasyon alan öğretmen adayları eğitimi tamamladıktan sonra formasyon sertifikası sahibi olacak ve öğretmenlik mesleğini icra edeceklerdir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğini seçen ve atanmak üzere bekleyen adayların, öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri araştırılması gereken önemli bir konudur (Kartal ve Afacan, 2012). Fen edebiyat fakültelerinden mezun, pedagojik formasyon alan Tarih bölümü öğrencilerinin Tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

Tarih öğretmenlerinin tarihle ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları bireysel anlayışlara dayalı unsurları oluşturmaktadır. Çünkü, tarih öğretmenlerinin tarih ile ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları onların mesleki bilgilerini yorumlamalarında ve uygulamalarında etkin rol oynamaktadır (Karabağ, 2002).

Formasyon alan Tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının Tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, yetiştiği yerleşim birimi ve mezun olduğu lise türü) tespit edilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

İlişkisel tarama "İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma" (Karasar, 2012: 81) modeli bu çalışmada benimsendiğinden, çalışma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına göre üç farklı üniversitede (Kastamonu, Kırıkkale ve Niğde) formasyon alan 181 tarih bölümü mezunu öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Safran (2006) tarafından geliştirilen "Tarih Dersi Tutum Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, yaş, yetiştiği yerleşim birimi ve mezun olunan lise değişkenlerinden oluşmaktadır.

Tarih Dersi Tutum Ölçeği, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Tarih Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek geliştirilirken önce tarih dersine ilişkin tutumları gösterdiği düşünülen 30 ifade belirlenmiştir. Daha sonra bu ifadelerin her biri 5 alan uzmanı tarafından beşli derecelendirme ölçeği ile değerlendirilmiş ve üzerinde en çok anlaşılan 20 ifade ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin geçerliliği için ayrıca tarih dersini seçmeli alan 72 ve zorunlu olan 74 öğrenciye ölçek uygulanmış ve aralarında .05 düzeyinde manidar fark bulunmuştur (zorunlu alanlar X= 62.89, seçmeli alanlar X= 70,56). Bu sonuç da ölçeğin geçerli olduğuna bir delil teşkil etmektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise tekrar testi yöntemi kullanılmıştır. 70 lise son sınıf

öğrencisinden oluşan bir gruba ölçeğin iki hafta arayla iki kez uygulanması sonucunda elde edilen güvenilirlik kat sayısı .83 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür (Safran, 2006). Ölçeğin bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha değeri .93'dur.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan beşli Likert tipi 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, l=Kesinlikle Katılmıyorum olarak puanlanmıştır. Olumsuz olan 2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30 ve 32. maddeler tersten (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) puanlanmıştır. Aracın geçerlilik ve güvenilirlik çalışması daha önce Üstüner (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken; en yüksek puan 170'tir. Ölçek, tek boyutlu Likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin denemelik formu 11 farklı öğretmenlik programında öğrenim görmekte olan 449 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 34 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerlerinin .74 ile .41 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %30'unu açıklamakta olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı ile her bir maddenin madde test korelasyonuna bakılmış ve madde test korelasyon değerlerinin .74 ile .42 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliği .89'dur. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak 116 eğitim fakültesi öğrencisine 4 hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen puanların kararlılığına ilişkin güvenirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .93'tür (Üstüner, 2006). Bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .95'tir.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiki analizlerinde IBM SPSS 24.0 programı vasıtasıyla Bivariate Correlation, Independent Samples t- Test, One-Way ANOVA testleri kullanılarak tablolar oluşturulmuştur. Korelasyon katsayısının hesaplanmasında "0.00-0.30 arasında düşük düzeyde ilişki, 0.31-0.70 arasında orta düzeyde ilişki, 0.71-1.00 arasında yüksek düzeyde ilişki" (Büyüköztürk, 2008: 32) düzeyleri dikkate alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Tablo 1. Tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki durumu

		Tarih Dersine Yönelik Tutum	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum
Tarih Dersi	r	1	.304
	p		.000
	n	181	181
Öğretmenlik Mesleği	r	.304	1
	p	.000	
	n	181	181

Tablo 1'de görüldüğü gibi, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde; tarih dersine yönelik tutum düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
Tarih Dersine Yönelik Tutum	Kadın	106	77.65	15.33	.041	.967
	Erkek	75	77.55	18.68		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Kadın	106	140.87	26.10	.092	.927
	Erkek	75	140.53	21.04		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Tarih Dersine Yönelik Tutum ($t_{(179)}$=.041; p>.05) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ($t_{(179)}$=.092; p>.05) toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Yaş Değişkenine Göre Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Tarih Dersine Yönelik Tutum	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Yaş	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
20-22	44	79.59	14.85	Gruplar arası	1563.625	3	521.208	1.885	.134
23-25	121	75.93	17.59	Gruplar içi	48949.524	177	276.551		
26-28	12	82.67	14.03	Toplam	50513.149	180			
30-32	4	91.25	7.85						
Toplam	181	77.61	16.75						
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Yaş	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
20-22	44	141.27	23.59	Gruplar arası	414.233	3	138.078	.235	.872
23-25	121	140.66	23.97	Gruplar içi	103849.501	177	586.720		
26-28	12	136.91	30.25	Toplam	104263.735	180			
30-32	4	148.25	17.21						
Toplam	181	140.73	24.07						

Tablo 3'te görüldüğü gibi, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının yaşları ile Tarih Dersine Yönelik Tutum ($F_{(3-177)}$=1.885; p>.05) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ($F_{(3-177)}$=.235; p>.05) toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Yetiştiği Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Yetiştiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Tarih Dersine Yönelik Tutum	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Yetiştiği Yerleşim Birimi	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Büyükşehir	78	78.00	18.04	Gruplar arası	857.146	4	214.287	.760	.553
İl	37	73.54	18.07	Gruplar içi	49656.003	176	282.136		
İlçe	36	79.86	14.90	Toplam	50513.149	180			
Kasaba	9	78.78	17.09						
Köy	21	78.95	11.67						
Toplam	181	77.61	16.75						
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Yetiştiği Yerleşim Birimi	**n**	$\bar{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Büyükşehir	78	142.72	23.76	Gruplar arası	2856.475	4	714.119	1.239	.296
İl	37	138.22	23.96	Gruplar içi	101407.260	176	576.178		
İlçe	36	144.64	23.88	Toplam	104263.735	180			
Kasaba	9	128.44	25.15						
Köy	21	136.33	24.77						
Toplam	181	140.73	24.07						

Tablo 4'te görüldüğü gibi, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının yetiştikleri yerleşim birimleri ile Tarih Dersine Yönelik Tutum ($F_{(4-176)}$=.760; p>.05) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ($F_{(4-176)}$=1.239; p>.05) toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Tarih Dersine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Tarih Dersine Yönelik Tutum	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Düz Lise	143	75.97	16.84	Gruplar arası	2041.724	3	680.575	2.485	.062
Meslek Lisesi	20	83.30	18.70	Gruplar içi	48471.425	177	273.850		

Anadolu Lisesi	15	82.87	10.05	Toplam	50513.149	180			
Diğer	3	91.67	8.02						
Toplam	181	77.61	16.75						
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Mezun Olunan Lise Türü	**n**	$\bar{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Düz Lise	143	139.77	23.14	Gruplar arası	4414.284	3	1471.428	2.608	.053
Meslek Lisesi	20	147.90	20.80	Gruplar içi	99849.451	177	564.121		
Anadolu Lisesi	15	146.40	22.87	Toplam	104263.735	180			
Diğer	3	110.33	64.26						
Toplam	181	140.73	24.07						

Tablo 5'te görüldüğü gibi, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile Tarih Dersine Yönelik Tutum ($F_{(3-177)}$=2.485; p>.05) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ($F_{(3-177)}$=2.608; p>.05) toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlar elde dilmiştir: Formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih dersine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde; tarih dersine yönelik tutum düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının Tarih Dersine Yönelik Tutum ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih dersine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yetiştikleri yerleşim birimi değişkenine göre, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının yetiştikleri yerleşim birimleri ile tarih dersine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türü değişkenine göre, formasyon alan tarih bölümü mezunu öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile tarih dersine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının araştırıldığı bir çok çalışmaya rastlanmaktadır. Fakat Tarih bölümü mezunu pedagojik formasyon olan öğretmen adaylarıyla ilişkili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Demircioğlu ve Özdemir (2014) Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırmada Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

İlğan, Sevin ve Arı (2013) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu görülmektedir. Lisans eğitimlerini sosyal bilimler alanında tamamlamış olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, fen ve matematik alanlarından mezun öğretmen adaylarına öre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bağçeci, Yıldırım ve Kara (2015) yaptıkları çalışmada, pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Elde edilen sonuç, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte olduğu pedagojik formasyonun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum geliştirmede etkisi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gürbüz ve Kışoğlu (2007) çalışmasında tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını fakülte değişkenine göre incelemiştir ve tutumun fakülte değişkenine göre de farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışladır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiş, bayan öğretmen adaylarının toplam puanı, erkek öğretmen adaylarının toplam puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer sonuçların görüldüğü Şimşek (2005)'in Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları adlı araştırmada öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik bir kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tutumların farklılaştığı araştırmanın bir diğer sonucudur.

Erarslan ve Çakıcı (2011), çalışmasında formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değerlendirmiştir, erkek öğrencilerin mesleğe yönelik tutumunun kız öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü/mezun olduğu bölüme göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaştığı, Kimya ve Matematik bölümü formasyon öğrencileri, Türk Dili Edebiyatı bölümü formasyon öğrencilerinden, Kimya bölümü formasyon öğrencileri ise Tarih ve Fizik bölümü öğrencilerinden daha olumlu tutuma sahiptir.

Kartal ve Afacan (2012) çalışmasında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmiştir. Araştırma sonucunda formasyon alam öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve 60 % oranında öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının, sosyal bilimlerde, fen bilimlerine ve sağlık bilimlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada elde edilen bulguların yapılacak olan farklı çalışmalarla sınanmasının tarih bölümü mezunu formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve tarih dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesinde faydalı olacağı görüşü dile getirilebilir.
- Tarih bölümü mezunu formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve tarih dersine yönelik tutumlarının farklı ölçme araçları ve farklı değişkenlerle sınanmasının alana katkı sağlayacağı görüşü dile getirilebilir.
- Tarih bölümü formasyon alan öğretmen adaylarının ve tarih öğretmenliği mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve tarih dersine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinin geleceğin tarih öğretmenlerinin niteliklerinin artırılması aşamasında katkı sağlayacağı ifade edilebilir.
- Tarih bölümü öğrencilerine öğretmenlik mesleğine yönelik formasyon lisans eğitiminin başından itibaren yıllara yayılarak verilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin icrası için gerekli olan uygulama derslerinin içeriği, öğretmen adaylarının mesleğe karşı olan tutumlarını olumlu düzeyde destekleyecek şekilde hazırlanmalıdır.

Kaynakça

Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan.* Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür, Dayanışma Vakfı Yayını:3

Bağçeci, B., Yıldırım, İ. Kara, K. & Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17(1), 307-324.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), 24, (13-28).*

Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(3), 110-122.

Erarslan L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19(2). 427-438.

Gürbüz, H. & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen- edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 71-83.

İlğan, A., Sevinç, Ö. S. & Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.

Karabağ, G. (2002). Tarih öğretmeninin mesleki bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 76-96.

Pehlivan, H. (2008). Etkili öğretim için öğretmen davranışları. Ankara: Asil Yayıncılık.

Safran, M. (2006). Değişik öğretim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. İçinde, *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1)

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 6(3), 461-486.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğilim Yönetimi* (45), 109-127.

Yılmaz, B. (2005). Öğretmenlik nasıl bir meslektir? Ali Murat Sünbül (Ed.) *Öğretmenin dünyası* içine (s.8-21). Ankara: Mikro Yayıncılık.

Yılmaz, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators.* 3(1), 73-90.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının "Türkiye'nin En Önemli Sorununun Ne Olduğu" Üzerine Görüşleri Ve Çözüm Önerileri Hakkında Bir Değerlendirme

Osman KÖSE
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, osmankose@mu.edu.tr

Zeynep ÖZDEM KÖSE
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, zeynepozdem@mu.edu.tr4

Özet

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'nin en önemli sorununa ilişkin görüşlerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, bahar dönemi içerisinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 40 sosyal bilgiler öğretmen adayı öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu soru formu yardımı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ülkenin sorunlarına ilişkin oldukça duyarlı ve bilgili oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının dile getirdikleri sorunlar içerisinde ön plana çıkanlar; terör, eğitim, ekonomi ve siyasi konular olmuştur. Öğretmen adaylarının bu sorunlara çözüm önerileri olarak vurguları; birlik-beraberlik, ülkenin maddi ve manevi değerlerine bağlılık, dürüst siyaset, sanayileşme, ilkokuldan itibaren eğitimde ciddi reformlar yapılması, ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilerek genç nüfusun istihdam olanaklarının artırılmasıdır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler öğretmeni, ülke, sorun, çözüm

Social Studies Teachers' Opinions On The Most Important Problem Of Turkey And Solutions About An Evaluation

Abstract

In this study, it is aimed to find out prospective social teachers views and identification of solutions to the most important problems of Turkey. Research has been carried out with 40 forth grade social studies teacher candidate ,in the spring semester, at Muğla University Sıtkı Koçman Education Faculty of Social Science Teaching Program, in 2015-2016 Education Year. Research data has been collected with the help of open-ended questionaire developed by the researchers. When the collected data had been evalvated, it was observed that participant prospective teachers are highly sensitive and knowledge able about countries problems.The preminent problems that candidate teachers reflect are terrorism, education,economy and political issues. As solution suggestions to there problems, prospective teachers emphasis on unity and solidarity, commitment to the moral and material values,honest politics, industrialization, making eritical reforms,from primary schools, to increase employment of younger populations by performing economic development.

Keywords: social studies teacher, country, problem, solution

1. Giriş

Türkiye gerek coğrafi konumu gerekse toplumsal ve siyasal kimliği ile oldukça stratejik bir ülkedir. Bu nedenle her daim kendine has sorunları ve sıkıntıları bulunmaktadır. Bu sorunlar ülkenin geri kalmasında ve dünya devletleri arasında hak ettiği yeri alamamasında önemli rol oynamaktadır. Bu sorunlar hiç şüphesiz televizyon programlarında ve benzeri yerlerde sık sık tartışılmakta ve çeşitli çözüm önerileri getirilmektedir. Gerek siyaset kurumları, gerek sivil toplum kuruluşları ve gerekse akademik çevreler bu konu üzerinde zaman zaman çalışmalar yapmakta ve bunları kamuoyu ile paylaşmaktadırlar.

Üniversiteler toplumun yol göstericisi olacak bireyler yetiştiren kurumlardır. Bu nedenle toplumun gelişmesi, kalkınması ve sorunlarının çözümünde çok önemli roller üstlenmelidir. Yapmış olduğu bilimsel çalışmalar ve yetiştirmekte olduğu insan kitlesi ile topluma her zaman kılavuzluk yapmalı ve ülkenin hak ettiği yere gelmesinde çok önemli boşlukları doldurabilmelidir. Bu noktadan hareketle biz de bu çalışmada, geleceğin öğretmeni olacak Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile Türkiye'nin sorunları üzerine görüşleri ve çözüm önerileri hakkında bir değerlendirme yapmaya çalıştık.

Sosyal Bilgiler bölümünün seçilmesinin nedeni, Sosyal Bilgiler öğretim programının vizyonunun; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek olmasıdır (MEB, 2005: 45).

2. Amaç

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının Türkiye'nin en önemli sorununa ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerinin ne olduğunu amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'nin en önemli sorunu olarak gördükleri konular nelerdir? Bu konular üzerine görüşleri nelerdir?

-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ülkenin sorunlarına ilişkin ilgi ve merak düzeyleri nedir?

-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'nin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

3. Yöntem

Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde, 4.sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın yöntemi nitel bir araştırmadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu soru formu yardımı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Bu tekniğin temelinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmada doğrudan alıntılar yapılarak araştırma verilerinin daha net şekilde ortaya çıkarılması ve anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerle ilgili sayısal değerler frekans olarak tabloda gösterilmiştir. Dile getirilen görüşlerden yapılan doğrudan alıntılarda adayların ifadeleri *Aday 1, Aday 2* şeklinde kodlama yapılarak belirtilmiştir.

Ana problem cümlesi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Türkiye'nin en önemli sorununa ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerinin ne olduğudur.

Alt problem soruları ise şunlardır:

-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'nin en önemli sorunu ve bu sorun üzerine görüşleri nedir?

-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ülkenin sorunlarına ilişkin ilgi ve merak düzeyleri nedir?

-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'nin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

4. Bulgular Ve Yorumlar

Çalışmamızın bu bölümünde elde edilen veriler ve yorumlar yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ülkenin sorunlarına ilişkin yaptıkları tespitlerde hemen hemen öncelikli ve birinci sorunun terör sorunu olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcılara yöneltilen Türkiye'nin en önemli sorununa cevap olarak 40 öğretmen adayından 36'sı terör sorununu birinci sırada yazmıştır. 2 aday eğitim, 1 aday ekonomi, 1 aday siyasi kavgaları birinci sıraya yazmıştır.

Birinci sırada görülen terör sorununun da ifade ediliş biçimleri farklılık göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

" Türkiye'nin kendi içinde barındırdığı düşmanlar; yaşadığı, ekmeğini yediği yere ihanet eden teröristlerin varlığıdır."(A-5)

"Bu ülkenin gelişmesini, kalkınmasını engelleyen, kökü içeride dalları dışarıda bulunan terördür."(A-18)

"En önemli sorun Türkiye'nin doğusunda yaşanan ve çoğunlukla Batı insanlarının bununla pek ilgilenmediği terör sorunudur."(A-25)

"Terör illetidir."(A-21)

"En önemli sorun dış güçlerin ülke içinde sürekli bir sorun çıkartarak ülkeyi bölme düşüncesi olan terör dür."(A-35)

"En önemli sorun PKK terör örgütünün ortaya çıkardığı terör olaylarıdır."(A-23)

"En önemli sorun terör ve içimizdeki hainlerin faaliyetleridir."(A-38)

"Dış güçlerin desteği ile vatana ihanet edenler, çıkarları uğruna bu güzel ülkeyi yangın yerine çeviren terörist faaliyetleridir."(A-28)

"Bitmek bilmeyen ve içimizi acıtan terör olaylarıdır."(A-14)

"Güneydoğu Anadolu merkezli, her geçen gün büyüyen ve bütün gelirimizin çoğunun boşa gitmesine neden olan terör olaylarıdır."(A-26)

Görüldüğü üzere adaylar terörizmi tanımlamalarında, genellikle terör olaylarının dış güçler tarafından desteklendiğini ve birilerinin buna içeride alet olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 2 aday ise Türkiye'nin en önemli sorunu olarak eğitim konusunu görmektedir. Eğitimin en önemli sorun olarak gören adayların cevabı şu şekildedir:

"Ülkemizin en önemli sorunu eğitim sistemimiz ve eksikliklerdir."(A-40)

"En önemli sorun eğitim sistemimizin çok kötü olması ve sürekli değişmesidir."(A-10)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından Türkiye'nin en önemli sorunu olarak 1 aday ise ekonomi konusunu görmektedir. Ekonominin en önemli sorun olarak gören adayın cevabı şu şekildedir:

"Ülkemizin en önemli sorunu ekonominin kötü olması ve buna bağlı olarak gelir eşitsizliği ve zenginin çok zengin fakirin çok fakir olmasıdır."(A-3)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından Türkiye'nin en önemli sorunu olarak 1 aday ise siyasi konuları görmektedir. Siyasi konuları en önemli sorun olarak gören adayın cevabı şu şekildedir:

"En önemli sorun bence ülkemizde siyasi durumlardır. Siyasetçilerin seviyeli siyaset yapmamaları, halkı kucaklamamaları, halkın da takım tutar gibi parti tutması ve olaylara partilerinin gözünden bakmasıdır." (A-11)

Tablo 1. Türkiye'nin En Önemli Sorununun Ne Olduğuna İlişkin Cevaplar

Sorun	f
Terör	36
Eğitim	2
Ekonomi	1
Siyasi Konular	1

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Türkiye'nin en önemli sorunu olarak terör, eğitim, ekonomi ve siyasi konuları görmüşlerdir.

Adaylar sorunu belirledikten sonra, Türkiye'nin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinin ne olduğuna ilişkin soruya da çeşitli cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplardan anlaşıldığı üzere ülkenin sorunlarına karşı oldukça duyarlıdırlar. Sorunların tespitinde gösterilen titizliğin aynı şekilde çözüm önerileri kısmında da devam ettiği anlaşılmaktadır.

Aşağıda, birinci sorun olarak görülen teröre karşı adayların verdiği çözüm önerilerinden bazıları yer almaktadır. Terör sorununun farklı cümlelerle tanımlandığını ifade etmiştik. Çözüm önerileri kısmında da yine farklı bakış açıları görülmektedir.

" Terör sorununun bitirilebilmesi için yapılması gereken ilk şey; devletin bölgede otoritesini tesis etmesi ve varlığını gösterip bölge halkının güvenini kazanıp halkın gönlünü kazanması gerekir."(A-25)

"Terör yüzünden bu ülke çok şey kaybetmiştir. Çözüm olarak teröre destek veren bütün siyasi yapıların kapatılması, terör sempatizanı olanların kamudan atılması, destekleyenlerin vatandaşlıktan çıkarılması gerekir. Bu takdirde çözüm olabilir aksi takdirde çözümü zordur."(A-38)

" Sorunun temel kaynağı PKK'dır. Şu dönemlerde çok zor günler yaşıyoruz, sürekli şehit haberleri geliyor, sürekli patlamalar oluyor. Birlik ve beraberlik içinde hareket edersek üstesinden gelebiliriz. İnsanları bir bütün olarak görmeliyiz. Düşüncelerine göre ayırmamalıyız. Dış güçlerin iç işlerimize karışmasına engel olmalıyız. Eğer birlik olmayı başarırsak önümüzde hiçbir güç duramaz."(A-13)

"Ekonomik bağımsızlığımızı kazanırsak, ağır sanayi fabrikalarını kurabilir ve dışa bağımlı olmaktan kurtulabilirsek terör olaylarını direk bitirebiliriz."(A-21)

" Törer faaliyetlerine katılanlar tehcire tabi tutulmalıdır. Bu ülkenin huzurunu, dirliğini birliğini bozan, bu devleti tanımayan, bayrağını İstiklal Marşı'nı, dilini, dinini kabul etmeyenin bu ülkede yeri yoktur, olamaz. Terör örgütüne destek olan, yardım eden her kim varsa bu ülkeden çıkarılmalıdır. Bu yapılırsa terör diye bir şey kalmaz."(A-5)

" Karşılıklı anlaşmak, diyalog sağlamak gerekir. Devlet varlığını hissettirip terör yapıları ile değil de bölge halkı ile irtibata geçmeli, terör örgütü ne istiyor değil de halk ne istiyor ona kulak verildiği takdirde sorun çözülür."(A-32)

"Terörün ortadan kaldırılabilmesi için eğitim üzerinde durulmalıdır. İyi yetişen bir toplum yanlış yerlere sapmaz. Eğitim tam olarak yapılırsa, daha ilkokuldan itibaren maddi manevi değerler en iyi şekilde verilirse bir daha o kişinin aklını kimse çelemez."(A-21)

" Ülkemiz her şeyi ile harika bir ülkedir,birçok devletin gözü vardır. Onun için sürekli karıştırıyorlar, birileri de alet oluyor. Halk bilgilendirilir ve devletimiz gücünü gösterirse terör biter."(A-16)

"Ben şahsen terörün çözümünün eğitim ile olabileceğini düşünüyorum. Özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu illerinde eğitim faaliyetleri olmuyor desem yeridir. Birçok okulda okudum, bana iyi bir eğitim verildiğini düşünmüyorum. Bayrak sevgisi, devlet sevgisi, millet sevgisi bunlar verilmiyor ve oradaki çocuklar bir boşlukta yetişiyor. Bunun bir an önce düzeltilmesi gerekiyor.(A-6)

"Türkiye'de siyasi partilerin birlik içinde olup terör konusuna eğilmeleri gerekir ama ne yazık ki hepsi kendi derdindeler ve birbirini nasıl kötüleyebilirim onun peşindeler, bundan vazgeçmeliler ve hepsinin ortak bir irade gösterip bu terörü bitireceğiz demeleri gerekir."(A-37)

"Devlet terör olaylarının yaşandığı şehirlerde halkın daha çok dinini yaşaması için imkan sağlamalı, dini duygular kuvvetlendirilirse terör çözülür."(A-14)

"Terörün ham maddesi cahillik ve fakirliktir. Bu iki mesele çözülürse sorun kalmaz."(A-18)

"Meclisteki teröre destek veren temsilciler temizlenmeli, terörle bağlantısı olanlar Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığından çıkarılmalıdır."(A-29)

"Terörün bitirilebilmesi için idam cezası geri gelmeli ve suçlu olan, bu vatana ihanet eden her kim varsa cezası verilmelidir."(A-21)

"Eğitim konusuna ağırlık verilmeli ve tarih dersleri kaliteli öğretmenler tarafından ve haftada en az 4 saat verilerek gençlere şuur kazandırıldığı takdirde sorun çözülür."(A-33)

"Taviz tavizi doğurur. Eğer devletimiz sürekli taviz verirse daha çok isterler, yapılacak tek şey vardır o da devletin askeri gücünü ve otoritesini göstermesi gerekir."(A-7)

"Basında, edebiyatta, sanatta, müzikte bizden görünen fakat bizden olmayan çok hain olduğunu düşünüyorum. Bunlara fırsat verilmemeli ve bu ülkenin birliği ile değerleri ile sorunlu olanlar oralarda tutulmamalı, onların yerine vatanını, milletini, değerlerini seven, sahip çıkan kaliteli kişilere görev verilmelidir."(A-2)

Adayların çözüm önerilerinde de görüldüğü üzere terörle mücadelede başarılı olmanın ilk şartının, öncelikle teröre sebep olan faktörlerin doğru şekilde teşhisine ve bu faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik olarak doğru çözümler üretmeye bağlı olduğu muhakkaktır. Terörün iç ve dış kaynaklı birçok sebebi bulunmaktadır ve terör örgütleri özellikle dış destek olmadan uzun süre yaşayamazlar. Ancak sadece tek taraflı düşünmek, özellikle dış kaynaklara bağlayarak iç sebepleri görmezden gelerek politika üretmek hatalara sebep olacaktır (Kurt, 2009). Bu noktada devletimizin çalışmalarını yoğunlaştırması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ülkenin sorunlarına karşı oldukça ilgili oldukları ve yaşadıkları ülkenin sorunları ile dertlendikleri görülmektedir. Her adayın kendine göre bir çözüm önerisi vardır ve ülke meseleleri çözüldüğü takdirde daha güzel günlerin hep birlikte yaşanacağına ilişkin umut verici beklentileri söz konusudur.

Terör sorununun ülkemize çok büyük zarar verdiği belirtilmekte ve ülkenin gelişmesindeki en büyük engel olduğu ifade edilmektedir. Çözüm olarak birçok öneri gösterilmekle birlikte idam cezası, terör sorununa karışanların vatandaşlıktan çıkarılması gibi öneriler göze çarpmaktadır. Yine çözüm olarak; tüm kamu kuruluşlarında görev alan, teröre destek veren kişilerin tespit edilip çıkarılması, teröre destek veren siyasilerin cezalandırılması, teröre finans desteği sağlayan yapıların tespit edilip faaliyetlerinin sonlandırılması, devletin her türlü gücünü bu konu üzerinde yoğunlaştırması, gerekli askeri mücadelenin yapılması ve devlet otoritesinin tesis edilmesi vurgulanmaktadır. Bölge halkı ile terörün aynı adla adlandırılmaması, bölge halkı ile duygusal bağlar kurulup devletin yanına çekilmesi, özellikle kaliteli ve etkili bir eğitimle ülkenin maddi ve manevi değerlerinin çok iyi derecede öğretilmesi önerileri bulunmaktadır.

Hakikaten terörü besleyen en önemli kaynaklardan biri de cehalettir. Bundan dolayı, cehaleti ortadan kaldırmaya yönelik her türlü eğitim faaliyeti aynı zamanda teröre karşı da etkin bir önlem olacaktır (Cerrah, 2000: 376). Türkiye terörle mücadele konusunda oldukça tecrübeli bir devlet durumundadır. Uzun yıllardan beri karşısında hem içeriden hem de dışarıdan ciddi anlamda desteklenen bir yapı ile karşı karşıya bulunmaktadır. Dolayısı ile sosyal, siyasal ve ekonomik projelerin silahlı mücadele ile

desteklenmediği durumlarda terörle mücadelenin başarıya ulaşamayacağı da bu süreç içerisinde görülmüştür (USAK, 2008).

İkinci sorun olarak eğitim konusu belirtilmiştir. Ülkemizin eğitim noktasında da ciddi problemleri bulunmaktadır. Ülkemiz eğitiminin sorunları konusunda yapılan çalışmalarda ve araştırmalarda farklı sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalardan da anlaşılacağı üzere, Türk eğitim sisteminin temel sorunları, eğitime ideolojik yaklaşım sorunu, uzmanlardan yararlanmama sorunu, eğitim yönetim sorunu, eğitimde program geliştirme sorunu, öğrenci kişilik hizmetleri sorunu, çağdaş anlamda teftiş sorunu, eğitimde kamu ve özel okulların yeri sorunu, eğitimin finansmanı sorunu, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu, orta ve yükseköğretime geçiş sorunu, eğitim kademelerinin sorunu, öğrenme öğretme süreci sorunu ve eğitimin millileştirilmesi sorunu olarak sıralanabilmektedir (Özyılmaz (2013).

Görüldüğü üzere birçok sorun mevcuttur. Eğitim konusu bir ülkenin milli meselelerinden ve en temel vazgeçilmezlerinden biridir. Eğer siz yetişecek bireylerinizi iyi bir şekilde yetiştirmezseniz ve toplumunuzu yönlendirecek, kalkındıracak yol gösterecek değerlerine sahip çıkacak bir gençlik inşa etmezseniz geleceğinizi sağlam temeller üzerine kuramazsınız.

Çözüm önerisi ise genel olarak eğitim sistemimizin iyi olmadığı ve yeni bir eğitim sistemi kurulması gerektiği olmuştur. Bir katılımcımız lisede tarih öğretmeninin sürekli olarak Osmanlı devletine hakaret ettiğini, acımasız eleştiriler yaptığını üniversitede ise daha farklı bir bakış açısı kazandığını vurgulamaktadır. Devamında birçok konuda böyle bir bakış açısı olduğunu, Atatürk, ülkemiz, değerlerimiz gibi birçok konuda zıt fikirlerin bulunduğunu, bu nedenle özellikle eğitim alanında yeni bir eğitim sisteminin gerekliliğini vurgulamıştır.

Başka bir aday da Eğitim Fakültesi 3. sınıfta İngilizce dersinde sayıları ve meyve isimlerini öğrendiklerini belirterek yıllarca İngilizce görmesine rağmen hayatını İngilizce olarak anlatamadığını belirtmiştir. Bu örnekler tanıdıktır; fakat bir öğretmen adayı tarafından özellikle belirtilmesi ilginç ve ders alıcı niteliktedir.

Üçüncü sorun olarak ekonomi belirtilmiş ve sıklıkla ülkemizin çok zengin bir ülke olduğu; fakat örneğin madenlerimizden yeterli derecede istifade edemediğimiz belirtilmiştir. Bir adayımız tam olarak sanayileşmenin gerçekleşmeden ülkemizin dünya devletleri arasına giremeyeceğini belirtmiştir. Asgari ücret konusu sıklıkla vurgulanmış ve milletimizin daha kaliteli bir yaşamı hak ettiği vurgulanmıştır.

Dördüncü sorun olarak siyasi konular belirtilmiştir. Sıklıkla siyasi meseleler üzerinde öğretmen adayları fikir beyan etmektedir. Tüm toplumumuzda olduğu gibi adayların da siyasi meselelere oldukça ilgili ve meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Adaylarımız siyasi kavgaların iyi olmadığını, liderlerin birbirlerine çok ağır özler söylediğini ve toplumu gerdiklerini belirtmiş, bu durumdan aşırı derecede rahatsız olduklarını vurgulamışlardır. Özellikle devletsel ve milli meselelerde tüm siyasilerin aynı dili konuşması ve topluma örnek olmaları konusunda dikkatli olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

5. Tartışma Ve Sonuç

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının ülkenin sorunlarına ilişkin oldukça duyarlı ve bilgili oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının dile getirdikleri sorunlar içerisinde ön plana çıkanlar; *terör, eğitim, ekonomi ve siyasi konular* olmuştur.

Adaylar hem sorunların tespitinde hem de çözümünde ilginç öneriler ve farklı bakış açıları sergilemişlerdir. Örneğin en önemli sorun olarak görülen terör meselesine öğretmen adaylarını bakışı ve çözüm önerileri oldukça farklılıklar göstermektedir. Terör sorunu çözüldüğü takdirde ülkenin önündeki en büyük engelin kalkacağı ve dış güçlerin bir maşa olarak kullandığı bu tip yapıların

temizlenmesi ile ülkenin hak ettiği yere ulaşacağı vurgulanmaktadır. Adayların ülkenin sorunlarında dikkatli oluşları ve bir uzman derecesinde öneri ve çözümler sunmalarında Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı oluşlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ülkemizin sorunları üzerine oldukça ilgili ve meraklıdır. Belirtilen sorunlara çözüm önerileri olarak oldukça ilginç, detaylı ve kalıcı çözüm odaklı bakışları söz konusudur. Bütün sorunlarda Eğitim meselesi dile getirilmiş, eğitim sorunu çözüldüğü takdirde birçok sorunun ortadan kalkacağı belirtilmiştir. Eğitim geniş bir alanı kapsamakla birlikte özellikle tarih eğitiminin çok iyi verilmesi gerekir. Ortak milli değerler kazandırıldığı takdirde birçok sorunun ortadan kalkacağı şüphesizdir.

Kaynakça

Akdağ, H. (2009). Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi Ve Türkiye'deki Yeri. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.

Cerrah, İ. (2000). PKK Terörünün Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Nedenleri. *1. Milletlerarası Doğu Ve Güneydoğu Anadolu Güvenlik ve Huzur Sempozyumu Bildirileri*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Kurt, M. (2009). *1980 Sonrası T.C. Hükümetlerinin Programlarında İç Güvenlik ve Terörün Yeri,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Polis Akademisi, Ankara.

M.E.B. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (6-7. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özyılmaz, Ö. (2013). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları Ve Çözüm Arayışları. Ankara: Pegem Akademi

Usak, (2008). PKK Terör Örgütü İle Etkin Mücadelede Analiz, Risk, Fırsat ve Öneriler. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

http://www.ekodialog.com/makaleler/turkiye_ekonomisi_temel_sorunlari.html (Erişim Tarihi: 15.09.2016)

Muğla Kıbrıs Gazilerine Göre Kıbrıs Barış Harekâtı: Bir Sözlü Tarih Denemesi

Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ali Coşkun ŞENYOL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özet

Kıbrıs'ın Türk tarihi açısından önemi büyüktür. Osmanlı Devleti 16. yy. da Kıbrıs adasını ele geçirmiş ve 300 yıl boyunca herhangi bir sorun çıkmadan adayı elinde tutmayı başarmıştır. Fakat 18 yy. da gerileme dönemine girerek elindeki toprakları tek tek kaybetmeye başlamıştır. 1877-1878 yılına gelindiğinde Osmanlı-Rus savaşı çıkmış ve İngiltere Kıbrıs'ın kendilerine kiralanması ile Osmanlı Devleti'nin yanında olacağını belirtmiş ve artık Kıbrıs 4 Temmuz 1878'de Osmanlı Devleti'nin elinden çıkmıştır. Lozan Konferansından sonra adanın hâkimiyeti tamamen İngilizlere geçmiştir. 1950'li yıllara gelindiğinde ise, adadaki Türklere yapılan baskı ve katliamlar nedeniyle Türkiye, Kıbrıs ile yakından ilgilenmeye başlamış, neticede gelinen süreçte 1974 yılında tek taraflı olarak barış harekâtı düzenlemiştir. Bu harekâtta Türk kuvvetlerinden yaklaşık 500 şehit verilmiştir. Bu çalışmada; Muğla'da bulunan 4 Kıbrıs Gazisi dinlenerek, dönemin birinci ağızlarından sözlü tarih bağlamında, Türk Tarihi ve tarih öğretimi açısından Kıbrıs Barış Harekâtının önemini ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan görüşme tekniğinden yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Ayrıca dönemin literatürü ve gazeteleri de incelenerek doküman analizi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs, Gazi, Sözlü Tarih, Muğla

Cyprus Peace Operation To Ghazıs From Mugla: One Study Of Oral Hıstory

Abstract

Cyprus is considerably important in terms of Turkish history. Ottoman Empire conquered Cyprus in sixteenth century and achieved to govern the island without any troubles during 300 years. However, the Ottomans lost some of its lands one by one during the period of regression in eighteenth century. Ottoman-Russian War broke out between the years 1877-1878 and England wanted to rent the island. So, England would be on the Ottomans' side during the war. In this way, Ottoman Empire lost the island on the fourth of July in 1878. After the Treaty of Lausanne , England got the authority of the island. In 1950s, Turkey became concerned with the island due to the forces and massacres against the Turks. As a consequence, Turkey unilaterally held peace operation to the island in 1974. Approximately 500 soldiers died a martyr from Turkish Armed Forces. In this study, 4 ghazis living in Muğla were listened from the first person. The importance of Cyprus Peace Operation was tried to indicate with regard to Turkish history and history education. Technique of interview was used in this study. Furthermore, newspaper and literature at those times were examined and analysis of document was done.

Keywords: Cyprus, Ghazi, Oral History, Muğla.

1. Giriş

Kıbrıs adası, 1571 yılında II. Selim'in zamanında yaklaşık otuz gün süren mücadeleden sonra Venedikli korsanlardan alınmış ve 1878 yılına kadar 307 yıl Osmanlı İmparatorluğu hakimiyeti altında kalmıştır. Bu süre zarfında, Osmanlı'nın kendisine bağlı her tebaasının dinine kültürüne saygı çerçevesinde, Ada'da mevcut Rumlar ve Türkler hoşgörülü biçimde bir arada yaşamıştır (Tarakçı, 2010). Avrupa da çıkan milliyetçilik akımı en çok Osmanlı Devleti'ni etkilemiş Dolaylı olarak Rum azınlıklarda bu fikirden etkilenmiştir. 1821 de Yunanistan'da Osmanlı egemenliğine karşı başlatılan

ayaklanmayı fırsat bilen Rumlar da kilisenin önderliğinde bir isyan hazırlamışlardır (İsmail, 1992). Osmanlı Devleti'nin yaşadığı hızlı gerileme dönemi, askeri başarısızlıkları da beraberinde getirmiş ve bunun bir sonucu olarak, 1877 yılında başlayan Osmanlı-Rus Savaşında, Osmanlı Devleti savaştan yenik ayrılmıştır. Savaş sonunda imzalanan Ayastefanos Antlaşması ve daha sonra toplanan Berlin Kongresi ile Kars, Ardahan ve Batum Ruslara bırakılmış; Bulgaristan Devleti kurulmuş; Sırbistan, Karadağ ve Romanya bağımsızlık kazanmış; Bosna-Hersek Avusturya yönetimine geçmiştir. Ayrıca zor duruma düşen Osmanlı Devleti, 4 Haziran 1878'de İngiltere'yle yaptığı gizli savunma antlaşmasıyla (Kıbrıs Antlaşması) Rus tehlikesine karşı, geçici olarak Kıbrıs'ın idaresini İngiltere'ye devretmiştir. Ancak ada, hukuken Osmanlı Devleti'ne bağlı kalmaya devam etmiştir (Vatansever, 2012). Bu tarihten sonra Türkler İngiliz yönetiminde ki adada azınlık durumuna düşmüş ve özellikle Lozan Antlaşması'nda adanın İngiliz yönetimine ait olduğu sicilleşmiş ve Anadolu'ya büyük göçler başlamıştır (Şahin, 2013). İngiliz idaresi altında Kıbrıs Türklerinin en önemli faaliyeti 1 Mayıs 1931 de Kıbrıs Türk milli kongresinin toplanması olmuştur. Bu kongrede Türklerin sorunları konuşulmuş,tartışılmış ve sonuca ulaşılmıştır. Bu yıldan sonra Kıbrıslı Rumlarla Türkler arasında birçok anlaşmazlık çıkmış ve çatışmalar meydana gelmiştir (Tarakçı, 2010). Bu olayların ardından Yunan Dışişleri Bakanı Stefanaplus'un emri ile 1955 yılında EOKA denen örgüt Türklere karşı ilk çatışmalarını başlatmıştır. EOKA'nın asıl amacı önce İngilizleri adadan atmak ardından Türk halkını hepsini birden yok ederek adayı Yunanistan'ı adaya bağlamaktı. EOKA denen bu örgüt eylemlerde bulunduğu süre içerisinde sadece 30 Türk köyünü yakmakla kalmamış bu köylerde yaşayan Türklerin Anadolu'ya göç etmelerine neden olmuşlardır (İsmail, 1998). Türkler ise Rumların bu saldırıları üzerine 1956 yılında Volkan adında bir direniş örgütü kurmuşlardır. Bu teşkilat daha sonra Türk Mukavemet Teşkilatı'na dönüşmüştür. Bu olayla birlikte yeni bir mücadele dönemi başlamış ve Türkler canını malını rızkını ve en önemlisi vatanını korumak için uğraşmışlardır (Tarakçı, 2010). Bu yaşanan olayların üstüne 1958 yılının Aralık ayında Paris'te yapılan NATO toplantısına Türk, Yunan ve İngiliz Dışişleri Bakanları katılmışlar ve Kıbrıs hakkında görüşmeler yapmışlardır. Bu görüşmelerin üstünde en çok durulan şey ise bağımsız Kıbrıs Devlet'inin kurulması olmuştur. Daha sonra 11 Şubat'ta da toplantı yapılmış ve Türk ve Yunan Başbakanları bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti'ni kurmakta ortak karar sağlamışlardır (İsmail, 2004). 1959 yılında Londra Antlaşması imzalandıktan sonra Türkiye, Yunanistan, İngiltere ve Kıbrıs Cumhuriyeti devletleri ile Garanti Antlaşması imzalanmıştır. Bu Antlaşma Kıbrıs Cumhuriyeti'ni herhangi bir devlete veya herhangi bir topluğa bağlamamak amacıyla imzalanmıştır. Bu anlaşmadan Türk tarafı memnun olmuş fakat Rum yönetimi özellikle Kilise taraftarları bu Cumhuriyetten memnun olmamışlardır. Çünkü bu antlaşmayla Yunanistan Kıbrıs'ı işgal edemeyecek adayı Türklerle paylaşmak zorunda kalacaklardı. Bunun üzerine 1963 yılının Aralık ayında Türklere karşı saldırılara başlatmışlar ve 21 sivil katledilmiştir. Bu olayların adı "Kanlı Noel" diye adlandırılmıştır. Ve 1 Ocak 1964 yılında Makarios 1960 Antlaşmasını tek taraflı feshettiğini açıklamıştır (Manisalı, 2003). Bu durumdan sonra Makarios himayesindeki Rumlar Türkler üzerindeki saldırılarını daha da artırdılar ve katliamlarda bulundular. Bunun üzerine 13 Şubat1964 yılında Türkiye, Birleşmiş Milletlere başvurmuş ve Birleşmiş Milletler ise adaya Barış Gücü Ordusu göndermeye kara vermiştir. Ancak bu durum katliamları engelleyememiş köylerden on binlerce Türk göç etmek zorunda kalmış ve 500 ün üzerinde Türk öldürülmüştür (İsmail, 1998). Bu olayların ardından ve adadaki huzursuzluğun giderek artmasından dolayı Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi 4 Mart 1964'te huzuru ve güvenliği sağlamak için bazı kararlar almış Kıbrıs'taki toplum liderleri uyarılması ve ikaz edilmesine rağmen olaylar durmamıştır. Üstüne Makarios'un ısrarla yürüttüğü soykırım hareketi Yunanistan'da tam bir destek görmüştür. Türkiye bütün bu olanlara karşı iyi niyetli girişimlerde bulunmasına rağmen olayların Birleşmiş Milletler Barış Gücü tarafından durdurulamaması sonucu Türkiye 7 Haziran 1964 yılında Kıbrıs'a asker çıkarmak için bir karar alır fakat 5 Haziran 1964 yılında ABD Başkanı Johnson'un olumsuz tepkisi üzerine çıkarma ertelenir (Tarakçı, 2010). Unutulmamalıdır ki Rumların bu saldırıları karşısında Türkler boş durmamış özellikle Türk Mukavemet Teşkilatı 1963 yılından 1974 çıkartmasına kadar Türklerin koruyuculuğunu üstlenmişlerdir. Örgüte alınan gençler Türkiye'ye gönderilerek eğitim almışlar ve her köyde bir savunma örgütü kurmuşlardır (İsmail, 1992). 1967 yılında Yunanistan'da Albaylar Cuntası diye adlandırılan bir askeri örgüt yönetimi ele geçirmiştir ve 1974 yılında adayı Yunanistan'a bağlamak için bir anda Makarios'a karşı darbe yapmıştır. Bunun üzerine Garantör devletlerden biri olan Türkiye Kıbrıs'ın bağımsızlığı ve toprak bütünlüğünü korumak amacı ve bozulan anayasal düzeni yeniden

düzeltmek amacı ile 20 Temmuz 1974' de adaya müdahale etmiştir (Hasgüler,2000). 20 Temmuz sabahının ilk saatlerinde Türk Deniz Kuvvetleri askerleri Girne kıyılarına çıkarma yapmış, paraşütçüler ise Girne'nin 16 mil güneyine iniş gerçekleştirmişlerdir (Karpat, 2012). Türkiye'nin bu harekâtı tamamen barış ve savunma için gerçekleştirilmiştir. Yakın dönem Türk Tarihi açısından bu olayın öğrencilerde milli birlik ve beraberlik, yurtseverlik değerlerinin eğitimde verilmesinin öneminin büyük olacağını söylemek mümkündür.

Çünkü günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri, milli birlik beraberlik şuuru içerisinde, ülkesinin çıkarlarını gözeterek hareket etmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007). Bireyi ve toplumu tanıma ve tanımlamada kullanılan, davranışları yönlendiren, birey ve toplum açısından varlık ve devamlılık sağlayan ölçütlere değer denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Ulusal değerler bir toplumu ayakta tutan ve korunması gereken önemli dinamiklerdir. Bunlar toplumsal yapı içinde ulusal birlik duygusunun gelişmesine ve etkili biçimde sürdürülmesine katkıda bulunurlar. Kızılçelik'in de (1994) vurguladığı gibi paylaşılan değerler toplumların oluşup gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede Çınar (2010), bireylerin ahlâkî ve kültürel değerlerinin gücü ile ulusal birlik duygusunun gelişmişliğinin, psiko-sosyal gücün etkisini artırdığını vurgulamakta ve toplumun tarihten getirdiği maddi ve manevi değerlerin farkında olmasının psiko-sosyal gücü artırdığını belirtmektedir. Birey bu gücü aileden alır, ilk ve orta öğretimde geliştirir ve bu konudaki eğitimini açık ve örtük biçimde ömür boyu sürdürür.

Araştırmanın Amacı

Dönemin gazetelerini inceleyerek ve Muğla Kıbrıs Gazilerinin anıları dinlenerek Kıbrıs Barış Harekâtı hakkında birinci elden bilgiler edinmek, Kıbrıs Barış Harekât hakkında bilinmeyen ve daha önce adı bahsi geçmeyen olaylar gün yüzüne çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadı

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara cevap aranmıştır.

- Kıbrıs Barış Harekatı'nın süreci nedir ?
- Kıbrıs Barış Harekatı esnasında yaşanan en ilginç olay nedir?
- Kıbrıs Barış Harekatı'na katılma durumu bildirildiğinde ilk tepkiler nasıl oldu ve aileler bu duruma nasıl tepki verdi?

Araştırmanın Önemi

Kıbrıs adası Türk tarihi açısından oldukça önemlidir. Yaklaşık olarak 450 yıldan beri aralıksız olarak adada yaşan Türk halkı, ilk zamanlar barış içinde yaşarken Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine doğru ve Cumhuriyetin ilk 50 yılında oldukça sıkıntılı ve acılı dönemlerden geçmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tarafından "Yavru Vatan" olarak nitelendiren Kıbrıs, Rumların Türk halkına karşı yaptığı zulümlere tepkisiz kalmamış, Kıbrıs'a Barış Harekatı düzenlemiştir. Barış Harekatı vatansever Türk askerleri tarafından başarı ile tamamlanmış ve adada barış başlamıştır. Bu harekata katılan gazilerimizden bu harekat hakkında yeni bilgiler edinmek ve bu bilgileri gelecek nesillere aktarmak açısından önemlidir.

2.Yöntem

2.1. Yöntem

Bu araştırmada dönemin gazeteleri ve Muğla Kıbrıs Gazilerinin ışığında Kıbrıs Barış Harekatı hakkında bilgiler elde edilecek ve gazilerin görüşleri alınacaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklidir (Yıldırım-Şimşek,2008) Nitel araştırmalarda temel özellik araştırılanların anlam dünyalarını bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Kuş, 2003).

2.2 Katılımcılar

Muğla ili ve ilçelerinde bulunan 3 farklı Kıbrıs gazisi araştırmanın veri elde etme birimini oluşturmaktadır. Katılımcılara ait veriler tablo 1'de verilmiştir.

Yerel kolejlere kayıt, 2005

Katılımcılar	*Yaş*	*Eğitim Durumu*	*Harekat Öncesi Birliği*
O.A.	62	İlkokul	39. Piyade Mekanize Alayı
O.K.	62	İlkokul	28. Piyade Tümeni
M.A.	62	Lise	Eğirdir Dağ Komando Okulu
N.S.	63	İlkokul	4. Zırhlı Tugayı Tankçı Birliği

2.3. Veri Toplama Süreci

Nitel çalışmalarda görüşme, gözlem ve doküman incelenmesi gibi teknikler sıklıkla kullanılmıştır (Yıldırım-Şimşek, 2008). Bu çalışmada Kıbrıs Barış Harekatı'yla ilgili detaylı ve derinlemesine bilgilere sahip olunmak istenildiğinden dolayı görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme, bireyin verilerini, görüşlerini, deneyim ve duygularını ortaya çıkarmak yönünden güçlü bir yöntem olup aynı zamanda konuşmayı temel alması bakımından da iletişim yönünden avantajlıdır. Araştırma Muğla ilinde 3 Kıbrıs Gazisi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılarak 3 uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada nitel araştırma veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılacaktır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Görüşmeler katılımcıların izni ile ses kayıt cihazına kayıt edilecektir. Çalışmamızda nitel yöntem türlerinden "içerik analizi" de kullanılacaktır. İçerik analizi, toplanacak olan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. (Yıldırım-Şimşek, 2008).

3. Bulgular ve Yorumlar

Müslümanlıkta düşmanla savaşan veya savaştan geri dönen kimseye Gazi denir. (TDK). Gaziler ülkelerin devamlılığı ve gelecek kuşakların ülkede bağımsız yaşayabilmesi için bir teminattır. Bu yüzden Kıbrıs Barış Harekatı birinci elden kaynak olarak gazilerden dinlenmiş ve gelecek nesillere Türkiye Cumhuriyeti tarihinin son zamanlarında yaşanan en önemli olayını anlatmaya çalışılmıştır.

Gazilerimize Kıbrıs Barış Harekatında yaşadığınız en ilginç olay nedir ? Sorusu sorulduğunda gazilerimizden;

O.A. : Birlikte askerlik yaptığı ve harekata beraber katıldığı arkadaşının havan mermisi kafasına düşmüştür. Havan mermisi kafasını olduğu gibi vücudundan ayırmıştır. Bu olay gazimizi derinden etkilemiştir. Hafızasından silinmeyen diğer bir olay ise çatışma esnasında anında olan arkadaşıyla konuşurken birden havan topu düşmüş ve şarapnel parçası vücudunu delip geçmiştir.

O.K. : Çatışmaya girildikten sonra Rum birliklere karşı üstünlük sağlanmış mühimmatları ele geçirilmiş. Mühimmatların içinde bulunan mermiler gazilerimizin elinde bulunan silahlara uymuştur. Hafızalardan silinmeyen bir diğer olay ise harekat olmadan önce bir toplantı yapılmış dualar edilmiş o sırada gazimiz ve arkadaşları vedalaşırken ağlaşmışlardır. Ancak bu durum korkudan değil yakın arkadaşlıkların bitmesinden dolayı olmuştur.

M.A. : Gazilerimize peksimetler dağıtılmış idareli bir şekilde tüketileceği belirtilmiş ancak 3 arkadaşı daha önce bitirdiği için komutanları tarafından harp öncesinde avcı boy çukuru kazdırılmıştır. Gazimizin en ilginç olayı budur.

N.S.: Gazimizin ilkokul arkadaşı da harekata katılmıştır. Ve orada şehit olmuştur. Gazimiz bu duruma karşı keşke Allah şehitlik mertebesine beni de ulaştırsa demiştir. Gazimiz tankın içinde bulunduğu için, çatışma ile karşı karşıya gelinmemiştir.

Gazilerimizle yapılan mülakat sonucunda, gazilerimiz en ilginç anılarını anlatırken sanki o anı tekrar yaşıyorlarmış ve hiç unutmamış gibi anlatmışlardır.

Gazilerimize Kıbrıs Barış Harekatı'na katılma durumu bildirildiğinde ilk tepkiler nasıl oldu ve aileler bu duruma nasıl tepki verdi? Sorusu sorulduğunda gazilerimiz;

O.A.:Kıbrıs adasına gidene kadar hareket olduğu askerlere bildirilmemiş tatbikat yapılacak diye askerleri almışlardır. Kıbrıs adasına varınca Kıbrıs'a geldik harekata başlıyoruz denilmiştir. Gazimiz Sıhhiye takımı olarak harekata katılmıştır. Sevkiyatı ise gemiden karaya gerçekleşmiştir. Gazimizin ilk düşüncesi ise, yoğun mermi atışlarını görünce gemiden çıkamayacaklarını ve şehit olacaklarını düşünmüşlerdir. Gazimizin ailesinin harekata katılacağından haberi olmamıştır. Kıbrıs'a varınca mektupla haberleşme sonucunda haberi olmuştur.

O.K. : Gazimize bu soruyu yönelttiğimizde, Kıbrıs'a harekat düzenlenirken dönülmeyeceğini bilerek ve dönmemek niyetiyle gidilmiştir. Gitmeden önce herkesle helalleşilmiştir. Asker arkadaşları ile ne olursa olsun asla düşman askerine teslim olmayacaklarına ve galip geleceklerine dair söz vermişlerdir.

M.A. : Gazimize askeri birlikte iken Kıbrıs'a gideceği bildirilmemiştir. Tatbikata gidileceği söylenmiştir. Uçakta paraşütle atlayacak iken uçakta bulunan şef master'lar kazanız mübarek olsun denilince Kıbrıs'a geldikleri anlaşılmış ve paraşütle Kıbrıs adasına çıkarma yapmışlardır.

N.S.: Gazimiz harekata gönüllü olarak katılmıştır. Mersinde bir askeri kurs açılacak gönüllü olan var mı diye sorulduğunda gazimiz gitmek istemiş, Kıbrıs'a harekat olacağı bilgisi ise Erzurum'dan Erzincan'a giderken yolda bildirilmiştir. Mersin'e varıldığında birlik komutanı gitmek isteyen gider kalmak isteyen kalır demiş ve 24 kişiden 22 kişi harekata gönüllü olarak katılmıştır.

Gazilerimize sorular yöneltildiğinde 4 gazimizin de ailesinin harekata katılacağından haberi olmadığı gözlemlenmiştir. Çünkü o dönemin teknolojisi düşünüldüğünde haberleşmeler ani ve çabuk olmadığı için ancak gazilerimiz Kıbrıs'a vardıklarında ailelerine haber edebilmişlerdir. 4 gazimizden 3'üne Kıbrıs'a çıkartma olacağı bildirilmemiştir. Bu gazilerimiz ya Kıbrıs adasına vardıklarında ya da yolda harekat esnasında Kıbrıs'a gideceklerine öğrenmişlerdir. 4 gazimizin 4'ü de öleceklerini düşünerek ve şehitlik mertebesine ulaşmak için çarpışmışlardır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Kıbrıs Barış Harekatı, Türkiye Cumhuriyeti devletinin yakın dönem tarihindeki en önemli olayların başında gelmektedir. Bu yakın dönem olayın baş mimarı olan Muğla ilinde yaşayan 4 gazimizle mülakat yapılmış, 4 gazimizden de özgün ve gün yüzüne ilk kez çıkmış bilgiler alınmıştır. Bilgiler ses kaydına alınarak özgünlüğü ve nesnelliği korumak amaçlanmıştır. Çalışma sözlü tarih çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Gazilerimizin ortak özelliklerine bakıldığında hepsi tekrar savaş olsa gözümüzü kırpmadan vatan için savaşırız demişlerdir. Ancak toplum tarafından gereken değer verilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ilköğretim sosyal bilgiler ders programı ve lise tarih dersi ders programları incelenmiş Kıbrıs Barış Harekatı ile ilgili konu yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Yakın tarihimiz açısından bu kadar önemli olan bu olayın öğrencilerimize öğretilememesi Kıbrıs Barış Harekatı ile ilgili bilgilerden yoksun bırakmıştır. Kıbrıs Barış Harekatını bilmeyen öğrenci aynı zamanda harekata katılan gazileri tanıması güçleşecek ve gazilerin önemini kavrayamayacaktır.

4.2. Öneriler

- Birinci elden kaynak olan gazilerimiz ilköğretim, ortaöğretim hatta üniversitedeki yetkili ders hocaları tarafından sınıfa davet edilmeli ve öğrencilere birinci elden bilgilerle Kıbrıs Barış Harekatı nasıl gerçekleşti gazilerin ağzından anlatılması sağlanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarında Kıbrıs Barış Harekatı ile ilgili konular derinleştirerek öğrencilerde milli bilinç oluşturulmalıdır.
- Üniversitelerdeki öğretim üyeleri ve MEB'na bağlı tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleri birinci elden kaynak olan gazilerimizi sınıf ortamına davet ederek anılarını anlatmaları sağlanmalıdır.
- Üniversitelerde bulunan öğretim üyeleri gerek yüksek lisans gerek ise doktora tezlerinde gazilerimizi konu alan tezler ve makaleler yazmayı teşvik etmelidir.

Kaynakça

Ata, A. (2008) *20 Temmuz Barış Harekatının Önemi,* Kale Lions Toplantısı, Gazimağusa.

Bekarlar, F. (2006) *Kıbrıs Sorunun Doğuşu,* Arayış yayın Ajansı, İstanbul.

Çınar, İ. (2010, Ağustos) Eğitim ve Millî Güç Unsurları, *Eğitişim Dergisi*, Sayı: 27.

Gürcan, A. İ. (2013) *Kıbrıs Barış Harekatı ve Ötesi,*Kastaş Yayınevi, İstanbul.

Hasgüler, M. (2000) *Kıbrıs'ta Enosis ve Taksim Politikaları,* İletişim Yayınları, İstanbul.

İkizler, H. (2007) *Kıbrıs İki Ulus İki Devlet,* Kıbrıs Türk Kültür Derneği Yayınevi, Ankara

İsmail, S. (1992). *Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Doğuşu-Çöküşü ve Unutulmayan Yıllar (1964-1974),* Başbakanlık Basımevi, Ankara.

İsmail, S. (1998) *150 Soruda Kıbrıs*, Kastaş Yayınevi, İstanbul.

Kuş, E. (2003) *Nicel Nitel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayınları, Ankara.

Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu(26–28 Kasım 2004),* İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 313–322.

Karpat K. (2012). *Türk Dış Politikası Tarihi,*Timaş Yayınları, Ankara.

Manisalı E. (2003) *Avrupa Kıskacında Kıbrıs,* Derin Yayınevi, İstanbul.

Merey Z., Kuş Z., Karatekin K. (2012) *Türkiye ve ABD Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması,* Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.

Şahin, İ., Şahin, C,. Öztürk, M. (2013). *Barış Harekatı Sonrasında Türkiye'den Kıbrıs'a Yapılan Göçler ve Tatbik edilen İskan Politikası* Ankara.

Tarakçı, M. (2010). *Kıbrıs Barış Harekatı,* Hiperlink Yayınevi, İstanbul.

Vatansever, M. (2012). Kıbrıs Sorunun Tarihinin Gelişimi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* Cilt 12, 1487-1530.

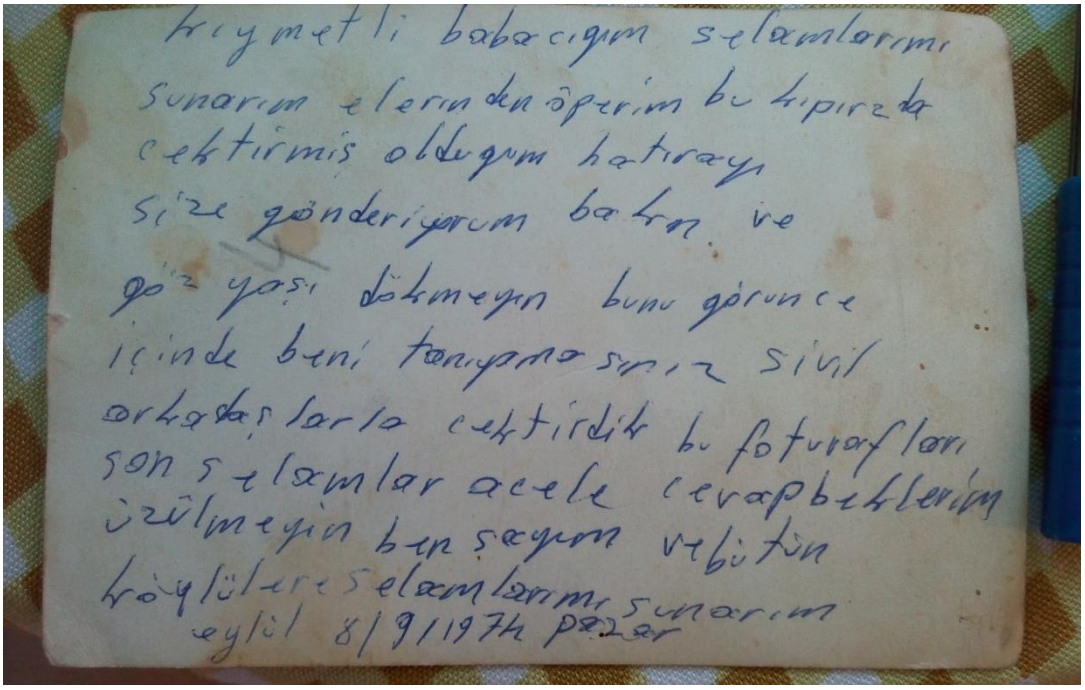
Yazıcı S., Yazıcı F. (2010). Yurtseverlik Eğitimi: Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Algı Tutum ve Eğitimsel Uygulamalarına Yönelik Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 649-660.*

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). *Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama.* TSA / Yıl: 11, S: 2, 65-84.

EKLER

EK 1*: Gazilerimizden O.A. ve askeri birlikteki arkadaşları*

Ek 2: *Gazilerimizden O.A. Kıbrıs'ta arkadaşı ile kumanya yerken*



Kıymetli babacığım selamlarımı
sunarım elerinden öperim bu kıpırda
çektirmiş olduğum hatırayı
size gönderiyorum bakın ve
göz yaşı dökmeyin bunu görünce
içinde beni tanıyamasınız sivil
arkadaşlarla çektirdik bu fotoğrafları
son selamlar acele cevap bekleriim
üzülmeyin ben sağım ve bütün
köylülere selamlarımı sunarım
eylül 8/9/1974 pazar

Ek 3: Gazilerimizden O.A.'nın ailesine yazdığı mektup.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında *"Ermeni Meselesi"*

Selim KOYUNCU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özet

Türklerin Anadolu'ya göç etmesi ile birlikte Türkler ve Ermeniler birlikte yaşamaya başlamışlardır. Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu Devleti ile Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş dönemlerinde Ermeni toplumu ile Türk toplumu arasında kayda değer herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Hatta Osmanlı Devleti Ermeni toplumuna Millet-i Sadıka (Sadık millet) ismini vermiştir. Osmanlı Devleti içerisinde yaşayan Ermeniler kendi dillerini rahatça konuşabilmiş ve Osmanlı Devlet kademesinde önemli mevkilerde görevler almışlardır. 1789 Fransız ihtilalının getirdiği milliyetçilik akımı ile birlikte Ermeniler Osmanlı Devletine yönelik ayrılıkçı politikalar izlemeye başlamışlardır. İstanbul, Anadolu'nun çeşitli yerleri ve özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde terör faaliyetlerinde bulunmuşlar, yerel halkı katletmeye başlamışlardır. Bu terör faaliyetleri sonucunda Osmanlı Devleti 1915 yılında Ermeni Tehciri Yasasını çıkartmış ve Anadolu'nun birçok yerinde terör faaliyetinde bulunan Ermenileri ülkenin güney bölgelerine göç ettirmiştir.

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte iki toplum arasındaki anlaşmazlık giderek azalmış ve her iki toplumda geçmişte yaşamış oldukları acıların peşine düşmemiştir. Ancak 2. Dünya Savaşında Nazi Almanyasının yapmış olduğu katliamlara Raphael Lemkin ismindeki bir hukukçunun soykırım tanımlaması yapması ve Almanya'nın Yahudilere tazminat ödemek zorunda bırakılması ile birlikte Ermeniler 1915 Tehcir olaylarını bir soykırım olarak düşlemeye ve diasporaları aracılığı ile bu durumu uluslararası kamuoyunda kullanmaya başlamışlardır. Uluslar arası alanda Türkler zor durumda bırakılmaya çalışılmıştır.

Yapılan araştırmalarda vatandaşlarımızın birçoğunun ermeni meselesinin ne olduğunu, neden meydana geldiğini ve niçin gündemde tutulduğunu bilmediği ortaya çıkmıştır. Türk Ders kitaplarının incelenmesinde ise Ermeni Meselesi'nin konu olarak öğrencilere öğretilmediği, küçük detaylar halinde ders kitaplarında yer aldığı anlaşılmıştır. Dünyanın birçok devletinin ders kitaplarında kendi ulusal meselelerine çokça yer vermiş olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmamızda; İlköğretim Sosyal Bilgiler ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Ermeni Meselesi'nin işlenişi araştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada Ermeni Meselesi'nin ders kitaplarında işlenme sıklığının az olduğu, sadece küçük ayrıntılarda değinilmeye çalışıldığı anlaşılmış meselenin öğrencilere daha geniş bir şekilde anlatılması gerektiği kanısına varılmıştır. Nitekim ders kitaplarında Ermeni Meselesi'ne daha fazla yer verilmesi toplum bilincinin oluşmasında faydalı olacak ve vatandaşlarımızın bakış açılarında gelişme sağlayacaktır. Araştırmamız Ermeni Meselesi'nin toplumumuzda daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anahtar kelimeler; Sosyal Bilgiler, Ermeni Meselesi, ders kitapları

"Armenian Issues" İn Social Studies Textbooks

Abstract

With the migration of Turks to Anatolia, Turks and Armanians became neighbours and started to live together. In the foundation and rise of the State of the Seljuks, the State of the Seljuks of Anatolia, and

the Ottoman State, there were no significant disagreements between the Armenians and Turks. In fact, the Armenians were called Millet-i Sadıka (loyal people or nation). Armenians in the territories of the Ottoman State spoke their language freely and occupied important posts within the Ottoman State. With the nationalist movement inspired by the French Revolution, the Armenians started to follow separatist policies. They resorted to terrorist activities in İstanbul, various parts of Anatolia, the Eastern Anatolia Region and massacred local inhabitants. As a result of these terrorist activities, the Ottoman State passed The Tehcir Law in 1915 and relocated the Armenians, who were involved in terrorist activities in many parts of Anatolia, to the Syrian region.

With the foundation of the republic, controversies between the two societies faded away over time and neither society sought revenge for the sufferings they had passed through. However, when Raphael Lemkin, a lawyer, labelled massacres of Nazi Germany in World War II as genocide, Germany was obliged to pay compensation to Jews, and the Armenians started to dream about a genocide recognition for the Tehcir in 1915. With the help of their Diaspora, they began to use it to manipulate international public opinion against Turkey. Many countries, which sought to put pressure on Turkey, accepted the rumours of so-called genocide as fact and therefore tried to isolate Turkey in the international arena. Researches have shown that most of our citizens don't know what the Armenian issue is, how the issue originated, and why it is kept on the agenda.

The analysis of the textbooks has shown that the Armenian issue is very poorly presented and is not taught to students. It has been observed that in the textbooks of most of the countries their national issues are frequently presented and discussed.

In our research, we investigated the presentation of the Armenian issue in Social Studies, Revolution History and Kemalism textbooks in primary education. We have found out that the Armenian issue is rarely presented in textbooks and come to the conclusion that a separate unit should be dedicated to the Armenian issue. When it is given more space to the Armenian issue in textbooks, our citizens will develop a point of view on this issue. The purpose of this study was to contribute to a better understanding of the Armenian issue in our society.

Keywords: Social Studies, Armenian İssue, Textbooks

Giriş

Osmanlı Devleti içerisinde yaşayan Ermeniler Fransız ihtilalinin getirdiği milliyetçilik akımları ile ayaklanma çıkarmışlardır. Ancak Osmanlı devletinin müdahaleleri sonucunda bu ayaklanmaları netice kazanmamış ve terör faaliyetleri şeklinde devam etmiştir. 1. Dünya Savaşı sırasında düşman askerleri safında yer alan ve yerel halkı katleden Ermeniler Osmanlı devleti tarafından Tehcir'e tabi tutulmuşlardır. Anadolu'nun birçok yerinde terör faaliyetlerine katılan Ermeniler ülkenin güney kesimlerine göç ettirilmiştir. Ancak göç esnasında yerel aşiretlerin ve eşkıyaların saldırması sonucunda bir kısım Ermeni ölmüştür. Dünya kamuoyu bu durumu Ermeni Soykırımı olarak nitelendirmekte ve Türkiye'yi zor durumda bırakmaktadır. Türkiye ise bu durumu arşiv belgelerini göstererek gerçek dışı olduğunu ispatlayabilmektedir. Her ülke kendi tarihindeki önemli olayları gelecek nesillere aktarmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda Türkiye'deki birçok kişinin Ermeni meselesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının incelenmesinde Ermeni Meselesi çok kısa olarak ele alındığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin Ermeni Meselesi'ni kavraması sağlanamamaktadır. Yapılan çalışmada içerik ve ders kitaplarında yer alan eksikleri gidermek adına fayda sağlamak umulmaktadır.

Problem

Araştırma problemi, Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ermeni Meselesi'nin Yeri ve Öneminin bütüncül şekilde irdelenmesi olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

- Ermeni meselesinin Türk Tarihi açısından önemi nedir?
- Ermeni meselesi tarihi gelişimi nasıl olmuştur?
- Ermeni Tehcirinin süreci nasıldır?
- Ermeni Tehciri ve Ermeni Terör olaylarının eğitimi Türk toplumunu nasıl etkilemiştir?
- Ermeni Meselesi hangi tarihten itibaren derslerde işlenmeye başlamıştır?
- Ermeni Meselesi hakkında öğrencilerin bilgi düzeyi nedir?
- Ermeni meselesinin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki yeri ve önemi nedir?
- Ermeni Meselesi Ders kitaplarında hangi şekilde incelenmektedir?

Önem

Türkiye'de Ermeni meselesi çok çalışılmış konulardan birisi olmasına rağmen ders kitaplarındaki yeri yönünden az çalışılmış konulardan biridir. Ermeniler hakkındaki İlk bilgilere M.Ö. 6. yy'da Pers Kralı Darius'un kitabelerinde rastlanılmaktadır (Halaçoğlu, 2004). Persler tarafından Doğu Anadolu'ya "Armania" denilmekte idi. Bu nedenle de o bölge halkına zamanla Ermeniler denilmiştir. Ermeniler ise kendilerine "Haikhlar" demişlerdir. Türkler ile Ermeniler ilk olarak Büyük Selçuklu Devleti Sultanı Alparslan'ın babası Çağrı Bey'in keşif amaçlı Anadolu'ya gerçekleştirmiş olduğu akınlar neticesinde olmuştur. Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu devletleri devrinde, iki toplum arasında herhangi soruna rastlanmamıştır. Ermeniler Türk Devletleri içerisinde yaşamlarını rahat bir şekilde sürdürmüşlerdir. Fransız ihtilalının getirmiş olduğu milliyetçilik akımı ile ayaklanan Ermeniler Osmanlı Devletinin birçok yerinde terör faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Osmanlı Devleti 1915 tarihinde tehcir kararı almış ve terör faaliyetlerine girişen Ermenileri göç ettirmişlerdir. Ermeni Mesele'si 2002 yılından itibaren ders kitaplarında işlenmeye başlanmıştır. Ermeni meselesinin ders kitaplarında ne kadar ele alındığı ve öğreticilik değerinin yeterli olup olmadığı çok az incelenmiştir.

Araştırmada Ermeni meselesi ayrıntılarıyla incelenecektir. Araştırma, Ermeni Meselesi ile ilgili yeni bilgi ve belgelerin ortaya çıkarılması hedefine hizmet edecektir. Bu bilgilerin ilim hayatına kazandırılmasına katkıda bulunacaktır.

Sınırlılıklar

Çalışma Sosyal Bilgiler Ders kitapları ve Osmanlı Devleti'nin 1895 – 1923 yıllarında Ermeni toplumu olayları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: "Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. (MEB 2005)

Ermeni Meselesi: 1. Dünya Savaşı esnasında Anadolu topraklarında terör faaliyetinde bulunan Ermeni çetelerinin ülkenin güney bölgelerine göç ettirilme olayıdır.

Eğitim: İnsan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli (Deseni)

Çalışmada, geçmişte ya da var olan bir durumu tanımlamayı amaçlayan, araştırma yaklaşımı olan *tarama modeli* kullanılacaktır. Konu hakkında bilgiler tarama modeli araştırma yaklaşımına uygun olarak çeşitli yazılı belgelere başvurarak elde edilecektir. Konuyla ilgili Başbakanlık Osmanlı Arşiv

Belgelerine, T. C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşiv Belgelerine ve başvurulmuştur. Elde edilen verilerin araştırma da tarafsız bir şekilde kullanılması konusunda titizlik gösterilecektir. Elde edilen kaynaklardan geçerli ve güvenilir bilgiler toplanıp doğru sonuçlara ulaşmak için toplanan veriler *tenkit* süzgecinden geçirilmiştir.

Örneklem / Çalışma Grubu

Örneklem olarak Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. Sınıf dersleridir.

Ermeni Meslesi Ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri

Ermeniler uzun yıllar boyunca Anadolu topraklarında Türkler ile birlikte dostça yaşamışlardır. 1789 Fransız ihtilalından sonra Osmanlı Devleti içerisinde bulunan birçok farklı ırka mensup millet ayaklanmıştır. Osmanlı Devleti içerisinde yaşayan Ermenilere devlete olan bağlılıklarından dolayı Millet-i Sadıka unvanı verilmiştir. Ancak diğer milletler gibi Ermeniler de milliyetçilik akımlarına kapılarak ayaklanma başlatmışlar ve Osmanlı devleti içerisinde terör faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bu terör faaliyetlerinden bir kısmı: Ermenilerin 30 Eylül 1895 tarihinde gerçekleştirmiş olduğu Bab-ı Ali Gösterisi ile yüzlerce kişi öldürülmüştür. 25 Ağustos 1896 tarihinde Osmanlı Bankasına saldırı düzenlenmiş ve banka memurlarının tamamı rehin alınmıştır. Sultan 2. Abdülhamid Han'a 21 Temmuz 1905 tarihinde suikast düzenlenmeye çalışılmış ancak sultan ölmemesine rağmen 26 kişi şehit olmuş ve 58 kişi yaralanmıştır. 1896 tarihinde Van'da çıkan olaylarda Müslüman köylüler katledilmiş ve Türk Garnizonuna saldırılarak 300 asker şehit edilmiştir. Zeytun'da çıkan olaylarda yollar kesilerek asayiş bozulmuş yerel halktan 100 kişi öldürülmüştür.

1.Dünya Savaşında Ermeni çeteleri Rusya tarafında savaşa girerek Türk köylerini basmışlar ve köylüleri katletmişlerdir.

Bu gelişmeler doğrultusunda Osmanlı Devleti isyan faaliyetlerine katılan, halkın güvenliğini tehdit eden Ermeni çetelerinin ülkenin güney kesimlerine göç ettirilmesi kararını almıştır. Erzurum, Bitlis ve Van civarında terör faaliyetlerine karışan Ermeniler Musul bölgesine, Adana, Halep ve Maraş civarında terör faaliyetlerine katılan Ermeniler Suriye'nin doğu kısmına ve Anadolu'nun çeşitli yerlerinde terör faaliyetlerine katılan Ermeniler de gönderildikleri bölgedeki Müslüman halkın %10'unu geçmemek suretiyle göçe tabi tutulmuşlardır.

Göç esnasında daha öncesinde malına zarar verilen yerel aşiretlerin bir kısmı göç kervanlarına saldırılarda bulunmuş ve bölgenin yerel çeteleri yağma faaliyetlerinde bulunmuşlardır. 438.000 Ermeni Tehcire tabi tutulmuş ve bunlardan 382.148 gidecek olduğu yere ulaşmıştır. Göç esnasında yapılan saldırılar sonucunda yaklaşık olarak 56.000 dolaylarında kişi kervanlara yapılan saldırılar sonucunda hayatını kaybetmiştir.

Sosyal Bilgiler temel olarak Tarih ve Coğrafya bilimini konu alsa da; Antropoloji, Sosyoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi, Hukuk, ekonomi gibi sosyal bilimleri bünyesinde bulundurmaktadır. Sosyal Bilgilerin amacı etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Etkili vatandaşlar ülkelerin örf, adet ve geleneklerinin farkında olan ve ülkenin gelişimine katı sağlayan bireylerdir. Birçok ülke kendi ders kitaplarında güncel sosyal konuları işlemekte ve gelecek nesiller olan çocuklara öğretmektedirler. Yapılan araştırmalarda Türk halkının Ermeni Meselesi hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2002 yılında almış olduğu karar ile Ermeni Meselesi Ders Kitaplarında işlenmeye başlamıştır.

Sosyal Bilgiler 4,5,6 ve 7. Sınıf ders programlarının incelenmesinde: ermeni meselesine yönelik olarak herhangi bir kazanım ve etkinlik örneklerine rastlanmamıştır. 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programı incelendiğinde ikinci ünitede Ermeni Meselesi'ne yer verildiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının incelenmesinde: 4. Sınıf ders kitabının Geçmişimi Öğreniyorum adlı ikinci ünitesinin Kurtuluştan Kuruluşa adlı konu başlığının altında Faruk Çil'in Atatürk ve Anılarının anlatıldığı bölüm içerisinde konuşma şeklinde Ermeni Meselesi'ne yer verildiği görülmüştür. Sosyal

Bilgiler 5,6 ve 7. Sınıf Ders Kitaplarının incelenmesinde herhangi bir şekilde Ermeni Meselesi'ne yer verilmediği anlaşılmıştır.

Sonuç Ve Öneriler

Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı örf, adet ve geleneklere bağlı etkili, aktif ve sosyal bireyler yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının incelenmesinde ise Ermeni Meselesi'nin 4,5,6 ve 7. Sınıf ders kitaplarında yer almaması dikkati çekmiştir. "Ağaç yaş iken eğilir" atasözünde de belirtildiği üzere öğrencilerin çocuk yaşlardan itibaren Ermeni meselesi hakkında bilgilendirilmeye başlamaları gerekmektedir. Bunun için de 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının 2. Ünitesinde verildiği şekliyle hatıratlardan yararlanılarak öğrencilerde farkındalık oluşması sağlanmalıdır. Ayrıca derslerde uygulanacak olan etkinliklerle öğrencilerin Ermeni meselesini fark etmeleri sağlanabilecektir. Bu şekli ile öğrenciler ilerleyen yıllarda alacak oldukları İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Tarih derslerinde işlenen Ermeni Meselesine yönelik konular daha çabuk ve net bir şekilde kavramaları sağlanacaktır. Güncelliğini koruyan ve devam ettiren bir mesele hakkında öğrencilerin bilgi düzeyi artacaktır. Böylelikle Sosyal Bilgiler amacını tamamlayarak etkili bir birey yetiştirmiş olacaktır.

Kaynakça

Halaçoğlu, Y .(2004). Ermeni Tehciri, Babıali Kültür Yayıncılığı, İstanbul.

Akşin, S. (1987). Jön Türkler ve ittihat ve Terakki, İstanbul.

Aytekin, H. (2000). Kıbrıs'ta Monarga (Boğaztepe) Ermeni Lejyoner Kampı, Ankara.

Bardakjıan- K.(2000) İstanbul Ermeni Patrikliğinin Doğuşu, Ermeni Sorunu ve Bursa Ermenileri, Bursa.

Çelik, K.(1999). Milli Mücadelede Adana ve Havalisi (1918-1922) Ankara.

Emecen, F.(1989). XVI. Asırda Manisa kazası, Ankara.

Göyünç, N.(1983). Osmanlı İdaresinde Ermeniler, İstanbul.

Gürün, K.(1983).Ermeni Dosyası, Ankara.

Işıksal, T.(1974). Ermeni Faaliyetlerinin Bir Bölümü 1893 Merzifon olayı belgeleri, belgelerle Türk Tarihi Dergisi, sayı.82, 83, 84.

İlter E.(1988). Ermeni Meselesinin Perspektifi ve Zeytun İsyanları (1780-1880), Ankara.

Küçük, C. (1986) Osmanlı Diplomasisi'nde Ermeni Meselesinin Ortaya Çıkışı 1878-1897, İstanbul.

Mehmed, A.(1909).1909 Adana Ermeni Olayları ve Anılarım, yay. İsmet Parmaksızoğlu, Ankara.

Uras, E.(1976) Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi, İstanbul.

Metin, E.(2015). Türk Ders Kitaplarında "Ermeniler" Cumhuriyet'ten Günümüze, Tepav, Ankara.

Ürküt, M. (2013), İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8, Netbil Yayınları, İstanbul

Yanar, H. ve Yıldırım, Ş.(2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, Yıldırım Yayınları, Ankara.

Tüysüz, S.(2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4, Tuna Matbaacılık, Ankara

Özensoy, A. U. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5, Harf Yayınları, Ankara

Polat, M. Mümin, K, Niyazi vd. (2007), İlköğretim Sosyal Bilgiler 7, Doğan Ofset, İstanbul

Şenünver, G, Karabulut, E .(1999). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

Kaya, K .(2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, İmaj Yayıncılık, Ankara

Kolukısa, E. Aydın, Tokcan H., Akbaba, B. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, A yayınları, Ankara

Ersöz, T .(2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5, Pasifik Yayınları, Ankara

Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay Matbacılık.

Koloğlu, O. (1994). Tarih öğretiminde Bugüncülük/Presentizm yansımalar ve sonuçları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu,* İzmir: Tarih Vakfı Yayınları.

Karagözlü, A.G. (1966), İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ayyıldız Matbaası, Ankara

İşçi, S. (2000). "1800' lerden Günümüze ABD'deki Ermeni Lobi Faaliyetleri", Farklı Yönleriyle Ermeni Sorunu, Nergiz yay, İstanbul

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihin Sunumuna Yönelik Görüşleri

Cemil Cahit Yeşilbursa
Gazi Üniversitesi, yesilbursa@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihin sunumuna yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih konularının sunumunda keyif aldıkları sunumlar ile güvenilir buldukları sunumlara yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Ortaokul öğrencilerine tarih konularını öğretecek öğretmenler sosyal bilgiler öğretmenleridir. İlgili alan yazında, tarih konularının öğretiminde yaşanan çeşitli problemler vurgulanmaktadır. Bu problemlerin bazıları öğretmenden ve yöntemlerden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenlerin tarihe yönelik tutumları, tarih öğretirken tercih ettikleri yöntemleri de etkilemektedir. Buna göre, Sosyal bilgiler öğretmen adayları sahip oldukları bilgi, beceri ve değerlerle gelecek kuşakları yetiştireceklerdir. Dolayısıyla onların tarihin sunumu ile ilgili sahip oldukları görüşleri öğretmenlik yaparken kullanacakları tarih yöntemlerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir yöntem kullanılmıştır. Buna göre, çalışma grubunda 110 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmanın verileri iki kapalı uçlu sorunun yer aldığı bir görüş formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihin sunumunda en keyif aldıkları yöntemler müze ve tarihi mekân ziyaretleri, belgeseller ve tarihsel filmler olduğu görülmüştür. En güvendikleri sunum şekilleri ise tarihsel belge ve kaynaklar ile müze ve tarihi mekânlar olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: sosyal bilgiler, öğretmen adayı, görüş, tarih sunumu

Pre-service Social Studies Teachers' Views on Presentation of History

Abstract

The current study explores the pre-service social studies teachers' views on presentation of history. In this way, the current study aims the set forth the views of pre-service social studies teachers on history presentation methods that they like and trust. Social studies teachers teach history to middle school students. Researches indicate that some problems about teaching history. Some of these problems are related to teachers and teaching methods. Pre-service social studies will educate next generation with their knowledge, skill and values. So, their viewpoint related to the presentation of history will probably be affect their teaching methods. It is therefore the study is expected to contribute to the field. The survey method was used. The Convenience Sampling was used to determine the study group which is one of the purposeful sampling methods. Data were derived from 110 pre-service social studies. Two close-ended question was used the collect data. Data were analyzed by descriptive analysis. Results showed that pre-service social studies teachers' most liked presentations of history are visiting museums and historic places, documentaries and historical films. They trust most primary sources and then museums and historic places.

Keywords: Social studies, pre-service teacher, view, presentation of history

Giriş

Ortaokul öğrencilerine tarih konularını öğreten öğretmenler sosyal bilgiler öğretmenleridir. İlgili alan yazında, tarih konularının öğretiminde yaşanan çeşitli problemler vurgulanmaktadır. Bu problemlerin bazıları öğretmenden ve yöntemlerden kaynaklanan sorunlardır (VanSledright, 2002; Yarema, 2002; Husbands vd., 2003; Yıldız, 2003; Vella, 2005; Safran, 2009; Bal, 2011). Buna göre, Sosyal bilgiler öğretmen adayları (SBÖA) sahip oldukları bilgi, beceri ve değerlerle gelecek kuşakları yetiştireceklerdir. Öğretmenlerin tarihle ilgili değer yargıları, inançları ve tutumları onların mesleki yaşamlarını da etkilemektedir (John 1991). İlgili alan yazına bakıldığında, Körber Vakfı'nın "Gençlik ve Tarih" adıyla yayımlanan, 1992–1995 yılları arasında 14/15 yaş grubundaki lise öğrencileriyle yapılan "Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi" araştırmasında, örneklem grubunda yer alan lise öğrencilerinin; tarihin sunumunda en çok "tarihsel filmleri", ikinci olarak "müzeler ve tarihi yerler" ve üçüncü olarak ise "anne-baba, büyükanne-büyükbaba" gibi yetişkinlerin anlatmasını keyifli buldukları görülmüştür (Tekeli, 2011). Aynı araştırmada, lise öğrencilerinin tarihin sunumunda en çok güvendikleri tarih sunumu müzeler ve tarihi mekânlar olurken, ikinci olarak tarihsel belge ve kaynaklar ve üçüncü olarak ise belgeseller olmuştur (Tekeli, 2011). Öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerle de bu tür çalışmaların yapılması gerektiği önemli görülmektedir. Zira öğretmelerin tarihin sunumu ile ilgili sahip oldukları görüşleri öğretmenlik yaparken kullanacakları tarih yöntemlerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan, ortaokulda gerek sosyal bilgiler dersi kapsamında ve gerekse 8. Sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde tarih konularını öğretecek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihin sunumuna yönelik görüşlerinin araştırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, SBÖA tarihin sunumuna yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. SBÖA tarih konularının öğretilmesinde keyif aldıkları sunumlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. SBÖA tarih konularının öğretilmesinde güvendikleri sunumlara yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntem, genellikle eğitim araştırmalarında belirli bir konuyla ilgili seçilmiş bir grubun tutumları, inançları ve görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, katılımcılara daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinden ve kalıtımcıların araştırmaya katılamaya istekli olmalarından dolayı araştırmacılar tarafından daha sıklıkla tercih edilen bir örneklem yöntemi olduğu belirtilmektedir (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003, Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, çalışma (n=110) SBÖA katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerinin toplanmasında katılımcıların çoklu tercih yapabilecekleri 2 kapalı uçlu sorunun yer aldığı görüş formu kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların bu iki soruyu cevaplarken tercihlerini açıklamaları istenmiştir. SBÖA adaylarına yöneltilen araştırma soruları şunlardır:

1. Tarih konularının hangi biçimde sunulmasından keyif alırsınız?

Ders kitapları	
Belgeseller	
Tarihsel romanlar	
Öğretmenlerin anlatması	
Müze ve tarihi mekân ziyaretleri	
Başkalarının anlatması (Yaşlı yakınlarınız, uzmanlar, görgü tanıkları, vb.)	
Tarihsel belge ve kaynaklar (Arşiv belgeleri, arkeolojik objeler, tapu kayıtları, resmi evraklar, nüfus kayıtları, haritalar, el yazmaları, fetvalar, resimler, fotoğraflar vb.)	
Tarihsel filmler(Dizi-Sinema)	
TV Programları (Tarih)	
Günlük ve hatıratlar	

En çok keyif aldığınız sunumu (X) işareti ile göstereniz. Birden çok işaretleme yapabilirsiniz. En keyif aldığınız sunum şeklinin nedenini kısaca açıklayınız. Birden çok işaretleme yaptıysanız en keyif aldığınız sunumu açıklayınız.

2. Tarih konularının hangi biçimde sunulmasına güvenirsiniz?

Ders kitapları	
Belgeseller	
Tarihsel romanlar	
Öğretmenlerin anlatması	
Müze ve tarihi mekân ziyaretleri	
Başkalarının anlatması (Yaşlılar, konu uzmanı, görgü tanıkları, vb.)	
Tarihsel belge ve kaynaklar (Arşiv belgeleri, arkeolojik objeler, tapu kayıtları, resmi evraklar, nüfus kayıtları, haritalar, el yazmaları, fetvalar, resimler, fotoğraflar vb.)	
Tarihsel filmler (Dizi-Sinema)	
TV Programları (Tarih)	
Günlük ve hatıratlar	

En çok güvendiğiniz sunum şeklini (X) işareti ile göstereniz. Birden çok işaretleme yapabilirsiniz. En güvendiğiniz sunum şeklinin nedenini kısaca açıklayınız. Birden çok işaretleme yaptıysanız en güvendiğiniz sunum şeklini açıklayınız.

Veri toplama aracında yer alan soruların ve kategorilerinin belirlenmesinde ilgili alan yazından yararlanılmıştır (Barton, 2001; Tekeli, 2011).

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve doğrudan alıntılara sık yer verilir. Ayrıca

veriler basit "yüzde" ve "frekans" hesaplamaları ile sayısallaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma kapsamında 120 katılımcıya görüş formu ulaştırılmış, ancak analizler sırasında 10 katılımcının görüş formu eksik ve hatalı bulunduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece toplam 110 görüş formu analize tabi tutulmuştur. Çalışmada verilerin güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenirlik formülüne başvurulmuştur. Buna göre verilerin güvenirliği; 1. soru için %89, 2. soru için %81 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin. 70 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Katılımcıların bazıları çoklu cevaplama yaptıklarından bulgular kısmında çalıma grubu (n) ile verdikleri cevaplar (f) birbirinden farklıdır.

Bulgular

SBÖA Tarih Konularının Öğretilmesinde Keyif Aldıkları Sunumlara Yönelik Görüşleri

Tablo 1. SBÖA tarih konularının öğretilmesinde keyif aldıkları sunum şekilleri

Kategoriler	Yüzde	f
Müze ve tarihi mekân ziyaretleri	35	59
Belgeseller	21	36
Tarihsel filmler (Dizi-Sinema)	13	22
Tarihsel belge ve kaynaklar (Arşiv belgeleri, arkeolojik objeler, tapu kayıtları, resmi evraklar, nüfus kayıtları, haritalar, el yazmaları, fetvalar, resimler, fotoğraflar vb.)	9	15
Başkalarının anlatması (Yaşlılar, konu uzmanı, görgü tanıkları, vb.)	7	12
TV Programları (Tarih)	5	8
Günlük ve hatıratlar	4	6
Tarihsel romanlar	3	5
Ders kitapları	2	3
Öğretmenlerin anlatması	1	2
Toplam	100	168

Tarihin sunumunda müze ve tarihi mekân ziyaretlerini keyifli bulduklarını belirten bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

SBÖA - "En keyif aldığım sunum şekli genellikle müze ve tarihi mekân ziyaretleri olmuştur. Çünkü özellikle ortaokul yıllarımda tarihi durumları ve olguları kafamda canlandırmada ve dolayısıyla öğrenmem de bazı güçlükler yaşıyordum. O günün şartlarına göre düşünmek benim için zor olabiliyordu. Müze ve tarihi mekân ziyaretlerinde o dönemden kalma eserleri gördüğümde okulda öğrendiğim konularla ilişkilendirip daha iyi ve kalıcı bir öğrenme ortamı oluşuyordu."

SBÖA - "En keyif aldığım sunum şekli müze ve tarihi mekân ziyaretleri çünkü yaparak yaşayarak öğrenmenin sıkıcı olmadığını ve kalıcı olduğunu düşünüyorum. Anlamlı öğrenmelerin temelinde fazla duyu organına hitap eden öğrenmeler bulunur. En keyiflisinin de müze ve tarihi mekânlar olduğunu düşünüyorum."

SBÖA – "En çok müzede ve tarihi yerleri ziyaret etmekten hoşlanıyorum. Çünkü bir bilginin veya konunun ne kadar somutlaştırılabilir ve yaşama yakınlığı gösterilebilirse o derece kaliteli bir sunum olacağını düşünüyorum."

SBÖA – "Müzeler görsel kanıtları ve olaya ait bulguları somut bir şekilde incelememize olanak sağlaması ve *zihinde kalıcı olması* açısından diğer sunu şekillerinden daha üstün bir teknik."
SBÖA – "Tarihi mekânları ya da müzeleri gezerken tarihi konuları hem daha iyi anlayabiliyorum hem de o dönemlere ait eserler sayesinde bilgilerim daha kalıcı oluyor."
SBÖA – "Müze ve tarihi mekân gezileri benim için her zaman daha dikkat çekici, daha eğlenceli ve daha akılda kalıcıdır."
SBÖA – "Müze ve tarihi mekân ziyareti, hem gezme hem de farklı yerleri görme imkânı sağlıyor görsel olarak dokunarak keşfederek yerinde öğrenme sağladığı için keyif alıyorum."
Tarihin sunumunda belgeselleri keyifli bulduklarını belirten bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:
SBÖA – "Belgesel izlemeyi çok severim. Tarihi olayların belgesellerle anlatılması akılda kalıcılığı artırıyor."
SBÖA – "Tarihi konuların sunumunda en keyif aldığım aktarım şekli belgesellerdir. Belgeseller, kişide merak uyandıran her türlü sorunu cevabını içinde barındırabilir. Görsel ve işitsel olarak aktarıldığı için öğrenmeyi de kalıcı kılmaktadır."
SBÖA – "En çok keyif aldığım sunum şekli belgesellerdir. Çünkü belgeseller de çok ilgi çekici ve hafızada kalıcı görsellerle birlikte etkileyici bir sesle konu anlatılır. Bu da bana büyük keyif verir."
SBÖA – "En keyif aldığım, belgeseller çünkü bir şeyi dinleyerek izleyerek daha iyi öğreniyorum, daha az çaba harcadığım için ve daha kalıcı olduğu için bundan keyif alıyorum."
SBÖA – "Birebir yaşayanların veya o dönemi anlatan belgesel film tanık olmuş kişilerin birinci elden aktarması normal düz anlatıma göre daha dikkat çekici gelmektedir."
Tarihin sunumunda tarihsel filmleri keyifli bulduklarını belirten bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:
SBÖA – "Tarihsel filmler: Çünkü öğrenmeye katılan duyu organları arttıkça daha iyi öğrendiğim için filmlerden daha çok keyif alıyorum."
SBÖA – "Görsel ve işitsel duyulara hitap eden sunumların hafızamda daha kalıcı ve güçlü bir yer edinmesi ve öğrendiklerimi anlamamı kolaylaştırması sebebiyle tarihsel film gibi sunumları daha çok seviyorum."
SBÖA – "En keyif aldığım, tarihsel filmler çünkü bir şeyleri izleyerek öğrenmek daha kolay."
SBÖA – "En keyif aldığım tarih sunum şekillerinin sırasıyla tarihsel filmler ve TV programları olduğunu belirttim. Çünkü böyle hem *kulağa* hem göze hitap eden sunumlarda çarpıcı detaylar daha akılda *kalıcı* olabiliyor.
SBÖA – "Filmler içinde sesli ve görsel birçok ögeyi içinde bulundurur. Bu yüzden de dikkat çekicidir. Bir anlatıcının 3 saat boyunca tarihi bir konuyu anlatması dinleyiciler için zor geçen bir zaman dilimi olurken ekran başında izleyeceğiniz 3 saatlik bir film doyumsuz gelecek ve akılda kalma olasılığı daha yüksek olacaktır."
Tarihin sunumunda tarihsel belge ve kaynakları keyifli bulduklarını belirten bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:
SBÖA – "Tarihsel belge ve kaynaklardan yararlanmayı seviyorum. Her zaman ilk kaynaktan öğrenmek daha güvenlidir. Bilgilerin doğruluğu açısından bu kaynaktan yararlanmayı tercih ediyor ve seviyorum."
SBÖA – "Bilgiye orijinalinden ulaşmak birinci elden kaynak olması sebebiyle."
SBÖA – "Tarihsel belge ve kaynaklar en çok keyif aldığım sunum şeklidir. Sebebi ise somut objelerin varlığıdır. Bu benim ilgimi çeker."

SBÖA – "Görselliğin insan aklında daha kalıcı bir yöntem olduğunu düşünüyorum."
SBÖA – "Belgelerin gerçekliği daha inandırıcı olduğu için bu sunum şeklini daha çok beğeniyorum."
Diğer kategorilerle ilgili olarak ise SBÖA olaya tanık olan, bizzat olayı yaşayan gören ya da yaşlı kimselerden tarih dinlemenin eğlenceli ve daha inandırıcı olduğunu çünkü anlatırken onlardaki hissin kendilerine yansıyor ve daha da ilgi çekici hale geldiğini vurgulamışlardır. SBÖA, günlük ve hatıratlarla ilgili olarak sübjektif olarak ele alınmasının ilginç olduğunu, aynı konunu başka kaynaklarla karşılaştırmanın mümkün olduğunu dile getirmişlerdir. Roman ve kitaplarla ilgili olarak da daha çok okumayı sevdikleri için bu kategoriyi işaretlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen kategorisini seçen katılımcılar ise bilgili ve konuya hâkim bir öğretmenden dinlemeyi daha keyifli bulduklarını, çünkü dinlemeyi sevdiklerini belirtmişlerdir

SBÖA Tarih Konularının Öğretilmesinde Güvendikleri Sunum Şekillerine Yönelik Görüşleri
Tablo 2. SBÖA tarih konularının öğretilmesinde güvendikleri sunum şekilleri

Kategoriler	Yüzde	f
Tarihsel belge ve kaynaklar (Arşiv belgeleri, arkeolojik objeler, tapu kayıtları, resmi evraklar, nüfus kayıtları, haritalar, el yazmaları, fetvalar, resimler, fotoğraflar vb.)	68	79
Müze ve tarihi mekân ziyaretleri	25,8	30
Günlük ve hatıratlar	1,7	2
Tarihsel filmler (Dizi-Sinema)	0,9	1
Belgeseller	0,9	1
TV Programları (Tarih)	0,9	1
Ders kitapları	0,9	1
Öğretmenlerin anlatması	0,9	1
Başkalarının anlatması (Yaşlılar, konu uzmanı, görgü tanıkları, vb.)	-	-
Tarihsel romanlar	-	-
Toplam	100	116

Tablo 2 incelendiğinde SBÖA tarih konularının öğretiminde güvendikleri sunum şekillerinin "tarihsel belge ve kaynaklar" ile "müze ve tarihi mekân ziyaretleri" kategorilerinde kümelendiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları tarihsel belge ve kaynaklara güvenme nedenlerini şu ifadelerle açıklamışlardır:
SBÖA - "Tarihsel belge ve kaynaklar bu liste içerisinde en güvenilir kaynak olarak geldi. Çünkü direk o dönemde ele alınmış üzerinde değişiklik yapılmamış nesnel materyallerdir."
SBÖA – "Bilgiye direk olarak birinci elden kaynaklardan ulaşmak elinde somut bir örnek olmasından dolayı."
SBÖA – "Birinci elden kaynaklar güvenli olurken onlardan yola çıkılarak hazırlanan ikinci elden kaynakları daha az güvenli buluyorum."
SBÖA – "En güvendiğim sunum şekli tarihsel belge ve kaynaklardır çünkü kanıtlarla çalışma ve değerlendirme yapmak her zaman daha güvenilirdir."
SBÖA – "Tarihi belge ve kaynaklar somut olduğu için daha güvenilir geliyor."

SBÖA – "En güvendiğim sunum şekli tarihsel belge ve kaynaklarıdır. Çünkü bu belgeleri hazırlayan insanlar o dönemi bizzat yaşamıştır."
SBÖA – "Arşiv belgelerinin tarihsel bir dayanağı ve gerçekliği olduğu için değiştirilemeyeceğinden en güvenilir olduğunu düşünüyorum."
SBÖA – "Tarihsel belgeler ve kaynakların kesin ve döneme ilişkin en doğru bilgileri içerdiğini düşünüyorum."
SBÖA – "Resmi evrak ve arşiv belgeleri, araştırmalar sonucu hazırlanmış tarih programları, müzeler, belgeseller ve ders kitaplarının resmi içerikler olması sebebiyle araştırılıp, objektif bir biçimde oluşturulması güvenimi artırır."
SBÖA – "Her ne kadar ilgimi görsel sunumlar çekse de tarihsel belgeler, ders kitapları gibi yazılı metinler daha güvenli geliyor, çünkü doğruluğu kanıtlanmış."
Katılımcılardan bazıları müze ve tarihi mekânlara güvenme nedenlerini şu ifadelerle açıklamışlardır:
SBÖA – "En güvendiğim sunum şekli müze ve tarihsel mekânlara yapılan ziyaretlerdir. Çünkü diret olarak o dönemden kalan kalıntıları bizzat görme şansı vardır. Diğer biçimler manipüleye kısmen açık olabilir. Fakat müzede sergilenen eserlerde bu durum daha azdır. Bu yüzden en güvenilir sunum şeklinin müzeler ve tarihsel mekânlara yapılan ziyaretler olduğu kanısındayım."
SBÖA – "Müze ve tarihi mekân ziyaretlerine daha çok güvenirim çünkü tarihsel bir eşyayı ya da kanıtı değiştiremezsiniz her zaman oldukları gibi sunmak zorundasınızdır. Daha objektif verilere ulaşmak için tercih ederim."
SBÖA – "Müzeler çünkü birinci kaynak daha güvenilir."
SBÖA – "Tarih konularının sunumunda en güvendiğim aktarım, sunum şekli müze ve tarihi mekân ziyaretleridir. Bir müzeye ya da tarihi mekâna düzenlenen gezi bize en doğru, en güncel ve en güvenilir bilgiyi aktarır. Tarihi mekânların ve müzelerin bugününü değerlendirmede en güvenilir sunum şekli gezilerdir. Yapılan gezilerle geçmişe dair izlere ve geçmişten bugüne kadar yaşanan süreçlere de rastlamak mümkündür."
SBÖA – "Müzeler, tarihi mekânlar, belgeler birinci elden kaynaklar olduğu için değiştirilmesi zor ve tarafsızlığı vardır."
SBÖA – "Tarihi olayın geçtiği zamana ait izler materyaller doğrudan müze ve tarihi mekânlarda yer aldığı için."

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada, SBÖA tarihin sunumuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, SBÖA tarih konularının öğretiminde en keyif aldıkları sunum şekilleri ile en güvendikleri sunum şekilleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın birinci alt amacı ile ilgili bulgularına göre; SBÖA tarih öğrenirken en çok keyif aldıkları sunum şeklinin müze ve tarihi mekân gezileri, ikinci olarak belgesellerin, üçüncünün ise tarihsel filmlerin, dördüncünün tarihsel belge ve kaynaklar ve beşincinin ise başkalarının anlatması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların Körber Vakfı'nın "Gençlik ve Tarih" adıyla yayımlanan, 1992–1995 yılları arasında 14/15 yaş grubundaki lise öğrencileriyle yapılan "Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi" araştırmasının sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmadaki örneklem grubunda yer alan lise öğrencileri tarihin sunumunda en çok "tarihsel filmleri" keyifli bulmaktadırlar. Öğrencilerin en keyif aldıkları ikinci kaynak "müzeler ve tarihi yerler", üçüncü kaynak ise "anne-baba, büyükanne-büyükbaba" gibi yetişkinlerin anlatması olmuştur (Tekeli, 2011). Barton (2001), İrlanda ve ABD'de yaptığı araştırmasında her iki ülkedeki öğrencilerin tarihsel roman, biyografi ve diğer kitaplardan tarih öğrenmekten hoşlandıklarını ortaya

koymuştur. Bu çalışmada ise roman, ders kitabı, hatırat ve günlük gibi kitapların göreli olarak daha az keyif alınan sunumu şekli olarak ifade edildiği görülmüştür. Yeager, Foster ve Greer (2002), çalışmalarında, hem Amerikan hem de İngiliz öğrencilerin okul dışında ailelerinden, TV programlarından, belgesellerden, kitaplardan ve internetten tarih öğrenmekten hoşlandıklarını ortaya koymuşlardır. Kaya ve Demirel (2008), lise 3 öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin tarihin sunumundan en keyif aldıkları yöntem müzeler ve tarihi mekânlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Aktekin ve Pata (2013), çalışmalarında, ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında öğrencilerin en çok tercih ettikleri materyal, etkinlik ve kaynak türleri olarak en çok bilgisayar oyunlarını, filmleri, tarihi alanları ziyaret etmeyi, tiyatroları, müze ziyaretlerini, romanları, popüler tarih kitaplarını ve dergileri tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın ikinci alt amacı ile ilgili bulgulara göre; SBÖA tarih öğrenirken en güvendikleri sunum şeklinin tarihsel belge ve kaynaklar olduğu; ikinci güvendikleri sunum şeklinin ise müze ve tarihi mekân ziyaretleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların; Tekeli (2011)'nin, Kaya ve Demirel (2008)'in, Rosenzweig ve Thelen (1998)'nin, Dönmez ve Altıkulaç (2014) çalışmalarının sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Körber Vakfının araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin en güvendikleri tarih sunumu müzeler ve tarihi mekânlar olurken, ikinci olarak tarihsel belge ve kaynaklar ve üçüncü olarak ise belgeseller olmuştur. Kaya ve Demirel (2008), lise son sınıf öğrencileri yatıkları araştırmada, öğrencilerin en güvendikleri kaynak müzeler ve tarihi mekânlar olurken, en az güvendikleri kaynak ise ders kitapları olmuştur. Rosenzweig ve Thelen (1998)'nin ABD'de yaptıkları araştırmada katılımcıların %80'i müzelere güvendiklerini ifade etmişlerdir (Horton, 2000). Dönmez ve Altıkulaç (2014), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarında, objektif, güvenilir, gerçekçi, somut, ilk elden ve doğru bilgi verdikleri için tarihsel belgeleri (birincil kaynak) tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulguların, bu araştırmadaki katılımcıların tarihin sunumunda güvendikleri tarihsel belge ve kaynaklara güvenme nedenleri ile örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları çalışma grubu ile sınırlıdır. Dolayısı ile sonuçları genellemek mümkün değildir. Daha detaylı sonuçlara ve ulaşabilmek için daha büyük örneklem ile nicel çalışmaların yapılması daha küçük örneklem ile de derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmanın bulguları çalışma grubunda yer alan SBÖA görsel ve işitsel sunumlardan, yerinde ve uygulayarak yapılan sunumlardan hoşlandıklarını göstermiştir. Buradan hareketle lisans öğretiminde tarih konularının öğretiminde müze ve tarihi mekân gezilerine mümkün olduğunca yer verilebilir. Tarih konularının öğretiminde görsel ve işitsel sunumlara yer verilebilir.

Kaynaklar

Aktekin, S. ve Pata, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri (Trabzon Örneği), Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 20-37.

Bal, M. S. (2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 371-387.

Barton, K.C. (2001). "You'd be waiting about the past": Social context of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. Comparative Education, 37(1), 89–106.

Dönmez, C. ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 923-942.

Horton, J. O. (2000). On site learning-the power of historic places. CRM: Creative Teaching with Historic Places. 23(8), 4–5, 7 Mart 2015 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464873.pdf adresinden alınmıştır.

Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools. Philadelphia: Open University Press.

John, P. (1991). The professional craft knowledge of the history teacher. Teaching History, 64: 8-12.

Kaya, R. ve Demirel, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 163-177.

Kemper E, Stringfield S, Teddlie C 2003. Sampling strategies in social science research. In: A Tashakkori, C. Teddlie (Eds.): Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273-296.

McMillan, H. & J. Schumacher, S. (2006). Research in Education Evidence-Based Inquiry. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (İkinci Basım). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Safran, M. (2009). Türkiye'de tarih öğretimi ve meseleleri. Yayımlandığı Kitap M. Demirel ve İ. Turan (Editörler.), Tarih Öğretim Yöntemleri (7-25). Ankara: Nobel Yayınları.

Tekeli, İ. (2011). Tarih bilinci ve gençlik: karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: results from a researcher-practitioner design experiment. The Elementary School Journal, 103(2), Special Issue: Social Studies, 131-160.

Vella, Y. (2005). Creating on site activities for school children; an action research project. Journal of Maltese Education Research, 3(2), 23-32.

Yarema, A. E. (2002). A decade of debate: Improving content and interest in history education. The History Teacher, 35(3), 389-398.

Yeager, E. A., Foster, S. J. and Greer, J. (2002). How eighth graders in England and the United States view historical significance. The Elementary School Journal, 103(2), 199-219.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 181-190.

Sözlü Tarih Ve Tarih Öğretiminde Kullanımı

Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi, iozcelik6@gmail.com

Özet

Biyografi ve hatırat tekniğini andıran sözlü tarihin ortaya çıkışı İkinci Dünya Savaşı sonrasına tekabül eder. Genel anlamıyla sözlü tarih, "insanlar etrafında" kurulmuş bir tarih türüdür. Sözlü tarihin müstakil bir alan olarak ortaya çıkması zaman almıştır. Her ne kadar sözlü tarihin faydaları tarihçilerin tarafından göz ardı edilmişse de bağımsız bir alan olarak ortaya çıkması XX. yüzyılın ikinci çeyreğinde Columbia Üniversitesi'nden tarihçi Allan Nevins'nin Sözlü Tarih Kurumunu kurmasıyla gerçekleşmiştir. Bundan sonra sözlü tarihte ikinci büyük yoğunlaşma Batı Avrupa'dadır. 1976'da Bolonya'da ve 1979'da Colchester'da uluslararası sözlü tarih konferansları yapılmıştır. Diğer taraftan İspanya'da İngiliz sözlü tarihçi Ronald Fraser'ın öncülük ettiği yolda ilerleyen sözlü tarihin gelişimi Franco'nun uzun yıllar süren iktidarının sona ermesini beklemek zorunda kalacaktır. Almanya'da sözlü tarihin geç hareketlenmesi ise Nazizmin etkisiyle açıklanır. İlköğretim okulları ve liselerde çocukların tarihe olan ilgileri nedeniyle sözlü anlatımın anılarla süslenmesi ve bazı hallerde rol oynama yöntemleriyle uygulanacak modellerle desteklenmesi konunun pekiştirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Böylelikle öğrenciler zaman ve mekân kavramını daha iyi bir şekilde anlayacak ve öğreneceklerdir. Bunun için hikâye anlatım yöntemi yerine oluşturulacak psikolojik ortamla anıların tazelenmesi suretiyle devlet kurumları, yaşanan siyasal ve askeri olaylar ile sosyal ve yaşama dair konular rahatlıkla öğrencilere aktarılabilir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Metodolojisi, Tarih Öğretimi, Sözlü Tarih

Oral History and Its Usage on History Education

Abstract

The oral history which reminds biography and memory is emerged the aftermath of the Second World War. In general the oral history is a genre which founded "around people". It takes a long time for oral history to emerge as a separate discipline. It has been started as an independent branch with foundation of the Institution of Oral History in Colombia University by Allan Nevis in the second quarter of the Twentieth Century. After that, the second important development in Oral history takes place in Western Europe. In 1976 in Bologna and in 1979 in Colchester, there have been international conferences on oral history. On the other side, Spanish oral history studies under leadership of Ronal Fraser had to wait the end of the Franco's regime. The late coming of oral studies in Germany is generally explained with the influence of Nazism. In primary schools and high schools it is important to support history education with verbal presentation and memories. In this way students can understand and learn the concept of time and space better. Therefore, thanks to the verbal presentation techniques and necessary psychological atmosphere through the regeneration of memories, the state institutions, political and military events and issues on social and everyday life can be taught by students.

Keywords: Oral History, History Education, Methodology of History

I- Sözlü Tarihin Gelişimi

Başlangıçta biyografi tekniğini andıran sözlü tarihin ortaya çıkışı İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasına tekabül eder. En genel anlamıyla sözlü tarih, "insanlar etrafında" kurulmuş bir tarih türüdür. Tarihin içine hayatı sokar, kapsamını genişletir.[1] Böylece, tarihi sadece liderler, politikacılar, devlet adamlarının tarihi olmaktan çıkararak, daha sıradan, tarihin nesnesi konumunda gibi görünen

[1] Thompson, Paul, **Geçmişin Sesi/Sözlü Tarih,** çev. Şehnaz Layıkel, Tarih Vakfı Yurt yay., İstanbul 1999, s. 18.

insanlara şahsi bir değer yükleyerek politik olmayan kimliksel bir özne konumuna taşır. Sözlü tarih, (yazılı) tarihte tartışmalara yol açmış ve/veya göz ardı edilmiş olayların incelenmesine de önemli katkıda bulunabilir.[2]

Sözlü tarih, klasik tarih tarafından göz ardı edilmiş veya bastırılmış olay ve kimlikleri ortaya çıkarmak kadar, görüşülen kişilerin toplumsal olgulara bakış açılarını incelemek içinde oldukça uygundur. Sözlü tarih, bu anlamda etnografik, yani konuya içerden bakmamızı sağlayan bir yöntemdir. Sözlü tarihin klasik etnografiden farkı, katılımcı gözlemden çok anlatı ağırlıklı olmasıdır. Klasik bir sosyal bilim görüşmesinden farkı ise, yaşamın öyküsel anlatılar üzerinde yoğunlaşması, yani görüşmelerde zaman boyutunun "merkezi" bir rol oynamasıdır.[3] Aslında tarihsel olarak bakıldığında, 8. Yüzyıl başlarında Bede'in "*History of the English Church and People"'ın* [İngiliz Kilisesi'nin ve Halkı'nın Tarihi] önsüzündeki çalışmasını, İngiltere'nin çoğu bölgesi için, başka rahiplerin ona gönderdiği sözlü geleneklere dayandırması bu disiplinin kadim bir geçmişinin olduğunu gözler önüne sermektedir.[4]

Tarihi açıdan hatırlanan bir mazi oldukça ehemmiyetlidir. Bu değer üç kuvvetten kaynaklanır. Birincisi, geçmişe dair önemli ve benzer bilgiler sağlayabilir, sağlamaktadır. İkincisi, o geçmişin asıl kısmı olan bireysel ve kolektif bilincimizi de aynı ölçüde açığa vurabilir. Nihayet üçüncüsü de sözlü kaynakların yaşayan insaniliği onlara benzersiz üçüncü bir kuvvet kazandırır. Çünkü geçmişi hatırlarken düşüncelerimizin içyüzünü kavramamız her zaman bir dezavantaj olmak zorunda değildir. "Tarihteki uzun vadeli anlamı takdir etmemizi sağlayan kesinlikle bu "tarihsel perspektiftir" ve başkalarından böyle geçmişe yönelik yorumlar [eğer böyle tanımlıyorsak] almaya itiraz edeceksek, bunu ancak tarih boyunca yaşayanların bu tarihi değerlendirmesini istemiyorsak yapabiliriz.[5] Belleğin incelenmesi "bize bütün tarihsel kaynakların baştan itibaren özellikle dolu olduğunu öğretiyorsa," geçmişten gelen bu öznel seslerin yaşayan varlığı da bizi yorumlarımızda sınırlandırır, yorumlarımızı temelde bizden daha çok şey bilenlerin fikirleriyle karşılaştırarak sınamamızı sağlar, hatta bizi buna zorunlu kılar.[6] Ayrıca, insanın algıladıklarından elde edilen tarihsel kaynakların tümü özneldir, ama yalnızca sözlü kaynaklar bu öznelliğe meydan okumamamızı, gizli gerçeğe ulaşmak umuduyla belleğin katmanlarına inmemize ve karanlıklarına girmemizi sağlar.[7] Yani, kolektif bir belleğin oluşturulması başlı başına muazzam bir tarihsel güce yol açabilir.[8]

Sözlü tarih her ne kadar bir disiplin olarak tereddütle karşılansa da, tarihi olarak kendine makbul bir yer edinmiş durumdadır. Thompson'a göre; tarihçiler tarafından bu alanın keşfi artık örtbas edilemez, ayrıca bu, yalnızca bir keşif değil bir yeniden buluştur. Bu keşif, tarihe, artık yazılı belgelerin kültürel önemine bağımlı olmayan bir gelecek kazandırmaktadır. Böylelikle, tarihçiler de kendi zanaatlarındaki en eski becerileri yeniden elde etmektedir.[9]

Sözlü tarihin, bu bağlamda tarihe olan katkısı küçümsenemeyecek derecede fazladır. Çünkü sözlü tarih birçok disiplinle de (Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji vb.) bağlantı kurarak, ortaya çıkan "tarihsel metni" daha geniş yorumlama perspektifine sahiptir. Yani bir sözlü tarih çalışmasından ne öğrenilebilir sorusunun cevabıdır bu aslında. Bu durum, bir sözlü tarih çalışmasını "salt bir metin" olarak değerlendirme imkânını sınırlandırır. Zaten, sözlü geleneğin temel amacı da, içinde bulunulan zamanı açıklamak ve topluluğun işleyiş şeklini ahlaki olarak halkalaştırma işlevini görmektir bir bakıma…[10]

---

[2] Neyzi, Leyla, **Ben Kimim?/Türkiye'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik**, İletişim yay., 2.b., İstanbul 2010, s. 11.
[3] Neyzi, Leyla, **İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak/Birey, Bellek, Aidiyet**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 1999, s. 6.
[4] Thompson, age., s. 24.
[5] Thompson, age., s. 131.
[6] Thompson, age., s. 131.
[7] Thompson, age., s. 132.
[8] Thompson, age., s. 123.
[9] Thompson, age., s.63.
[10] Caunce, Stephen, **Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi**, çev. Bilmez Bülent Can-Alper Yalçınkaya, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 2001, s. 104.

Sözlü tarihin özel bir alan içinde değerlendirilmesi zaman almış, her ne kadar yazılı alanlara bir alternatif olması bakımından faydalı olması kaçınılmaz ise de, "müstakbel bir alan" olarak tezahür etmesi ancak 20. yüzyılın ikinci çeyreğine kadar uzanmaktadır. Bu konuda ilk başlangıç, 1948 yılında Columbia Üniversitesi'nden Tarihçi Allan Nevins'nin "Sözlü Tarih Kurumu"nu kurmasıyla başlamıştır. Allan Nevins bu işe Amerikan tarihinde önemli yere sahip kişilerin anılarını kaydetmekle başlamıştır. Bu süreç daha sonra bir projeye dönüşerek, ulusal vakıflara mali destek sağlayan yerel kesime, özellikle de emekli politikacılara çok cazip gelmiştir.[11]

Bundan sonra sözlü tarihte ikinci büyük yoğunlaşma Batı Avrupa'dadır. 1976'da Bolonya'da ve 1979'da Colchester'da uluslararası sözlü tarih konferansları yapılmıştır. Diğer taraftan İspanya'da İngiliz sözlü tarihçi Ronald Fraser'ın öncülük ettiği yolda ilerleyen sözlü tarihin gelişimi İspanya'da Franco'nun uzun yıllar süren iktidarının sona ermesini beklemek zorunda kalmıştır. Almanya'da sözlü tarihin geç hareketlenmesi ise Nazizmin etkisiyle açıklanabilir.[12]

Ancak Avrupa'daki en sağlam gelişmelere İskandinavya'da ve Britanya adalarında rastlıyoruz. İskandinavya'da, gelişmelerin kökeni 19. yüzyılda ki sistematik folklor derleme çalışmalarına dayanmıştır. İlk saha çalışması arşivleri Finlandiya'da 1830'lar gibi erken bir dönemde oluşturulmuştur. Fin örneğinin takipçilerine özellikle İsveç'te rastlanmaktadır. Uppsala Üniversitesi öğrencileri, 1870'lerde taşralıların kullandığı ve yok olma tehlikesi altında olmalarından korktukları kelimeleri ve ifadeleri derlemek üzere lehçe toplulukları kurmuşlardır. 1890'lara gelindiğinde bu derleme çalışmaları ulusal boyutta bir anket-görüşme araştırması şeklinde düzenlenmiş ve bu anketler bütün ülkede bin değişik yerde cevaplandırılmıştır. 1914'e gelindiğinde ise İsveç parlamentosu finansal desteğiyle Lehçe ve Folklor Araştırmaları Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitünün derleme çalışmalarının kapsamı zamanla genişleyerek toplulukları, kültürü ve ekonomisiyle ulusal çapta bir kırsal kesim araştırmasına dönüşmüştür. 1935'ten itibaren de saha çalışmalarında düzenli olarak teyplerden yararlanılmıştır; enstitü muhtemelen tarih çalışmaları için teyp kullanan ilk kurum olmuştur.[13]

Sözlü tarih konusu ile ilgili olarak İngiltere'de 1973 yılında "Sözlü Tarih Derneği" kurulmuş, altı yıl içerisinde üye sayısı 600'e yaklaşmıştır. Bu kurum, sözlü tarih alanıyla ilgili projelerini daha ziyade kapsamlı olarak toplumsal tarih alanından seçmiştir. Kurum, Hükümetin Araştırma Kurulu (Research Council) tarafından finanse edilmiş ve üzerlerinde sosyolojinin epeyce etkisi olmuştur.[14]

Sözlü tarih geçirdiği bu gelişim evresiyle, hızlı bir şekilde tercih edilen bir çalışma alanı haline gelmiştir. Ayrıca sözlü tarih makro düzeyde yapılan çalışmaları, daha mikro bir düzeye indirgeyerek, tarihin daha ince noktalarına girmiş, insanların zamansal, mekânsal ve kültürel yapılarını, bu yapı içindeki "birey" olarak kendini değerlendirme olanağı sağlayan bir alan olmuştur.

Sözlü tarih bu gelişim süreci içinde, sadece "yapısal" bir ilerlemenin dışında metodolojik bir aşama da kaydetmiştir. Bu yönde yazılan kitaplar, makaleler, benzer materyaller bir sözlü tarih çalışmasının nasıl yapılacağını, ortaya çıkan verilerin nasıl işleneceğini ve tarihsel alana ne gibi katkılar sunacağını açıklayarak, hem kuramsal anlamda hem de pratik anlamda kendine özgü metodik bir sistemin gelişmesini sağlamıştır. Elbette bu alanda yapılan çalışmalar, sözlü tarihe yeni "yöntemsel" katkılarda bulunmaya devam edecektir.

Sözlü tarihin imkânlarının yanında, mutlak surette sınırlılıklarının olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü insan belleğine dönük referansı bir yöntem olarak kullanması bu sınırlılığı daha aşikâr hale getirecektir. Sözlü tarih ayrıca hafızada fiziksel bozulmalarla tahribata uğrayabilir. Yaşlanma nostaljik

[11] Thompson, *age.*, s. 52.
[12] Thompson, *age.*, s. 53-54.
[13] Thompson, *age.*, s. 55.
[14] Thompson, *age.*, s. 57.

anlatımlara sebep olur, bu yüzden zaman zaman hafızanın çok önceden yaşanmış olaylar hakkında bir kaynak olamayacağı görüşü de öne sürülmüştür.[15]

Özellikle sözlü tarih, özü itibariyle popüler olduğu ve eğer doğru biçimde çalışılırsa kitap ve kasetler kendi finansmanlarını sağladığında bu düzeyde daha iddialı yayınlar da ortaya çıkabilir. Bu şekilde biriken kaynak, malzeme temelinde daha çok ve daha iyi akademik tarihler de oluşturulabilir. Bu anlamda sözlü tarihi ciddi değerlendirmelerin dışında tutmak imkânsız hale gelecektir. Bu durumda sözlü tarihe hiç muhalefet yapılmayacağı ya da tüm kuşkuların giderileceği anlamına gelmez. Tarihte sorgulanmayan ve kötülenmeyen hiç bir tarih yoktur.[16]

Ayrıca sözlü tarihe bir kültürel aktarım aracı olarak bakmak yanlış olmayacaktır. Çünkü sözlü gelenek, kuşaklar boyunca aktarılıp bir toplumun bütün üyelerinin kolektif malı olan bilgiler şeklinde tanımlanabilir. Dünyanın, iki-üç kuşaktır hemen hemen herkesin okuryazar olduğu kesimlerinde, sözlü gelenek pratikte yok olmuş durumdadır. Britanya'da bu geleneğin varlığını sürdürmesine aracılık eden birkaç formdan bir tanesi, ilkokul çocuklarının tekerlemeleriyle bilmeceleridir ve bunun da nedeni, çocukların hâkim okuryazar kültürü tarafından asimile edilemeyecek kadar küçük olmasıdır. Oysa birçok Afrika toplumunda, etnik kimlik, sosyal statü, siyasi otorite ve toprak mülkiyetine ilişkin iddialar, sözlü geleneğe başvurularak doğrulanır; Batı toplumunda yazılı belgeye dökülerek resmileştirilmesi gereken her türlü veri, sözlü geleneğe dayalı toplumlarda gücünü ve geçerliliğini, yaşayanların hafızalarında bulur[17].

I- Türkiye'de Sözlü Tarih Çalışmaları

Bellek çalışmaları, özellikle İkinci Dünya Savaşı ve Holocaust yani Yahudilere yönelik soykırımdan sonra ivme kazanmıştır. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren sözlü tarih yönetimi, soykırımdan kurtulanların deneyimlerini dinleyerek bir ses ve görüntü arşivi oluşturmak, yaşananlara tanıklık etmek ve iyileştirme sürecine katkıda bulunmak amacıyla hızla gelişmiştir. Holocaust ve soykırım araştırmaları İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze süregelen ve Güney Amerika, Kamboçya, Yugoslavya, Ruanda gibi ülkelerde yaşanan toplumsal şiddetin etkilerini araştıran sosyal bilimcilere örnek oluşturacaktır. [18]

Bu tür çalışmalar Türkiye'de, akademik anlamda daha geç başlamış olsa da (1990'lı yıllar[19]), bu alanda bazı çalışmalar öncü sayılabilir: Bu aşamada Fuad Köprülü'nün 1923'te yayınlanan "*Türk Edebiyatında ilk Mutasavvıflar*" isimli eseri, menakıpname ve sözlü rivayetlerin bir tarih veya biyografi araştırmasında ne denli yetkinlikle kullanılabileceğine örnektir. Yine Fuad Köprülü'nün "*Kayıkçı Kul Mustafa ve Genç Osman Hikâyesi (193)]*" adlı eseri, modern anlamda sözlü gelenekteki anlatıların tarihsel bir konsept içerisinde nasıl ele alınacağına dair öncü bir çalışmadır.[20]

Sözlü tarih çalışmalarının Türkiye'deki kökleri Cumhuriyet döneminin ilk ve önemli kültür kurumlarından biri olan Halk Evleri bünyesindeki folklor ürünlerinin araştırılması ve derlenmesi çalışmalarına dayanmaktadır. Yine de sözlü tarihe ait kaynak olabilecek asıl bilgiler Osmanlı göçmen bürolarının ve uluslararası araştırma komisyonlarının yaptıkları mağdur insanlarla bire bir görüşme, rapor ve kayıtlarına dayandırmak daha doğru olur. Özellikle göçmen bürolarında yapılan görüşme

---

[15] Çaykent, Özlem, *Sözlü Tarih/Tarih İçin Metedoloji*, ed. Ahmet Şimşek, Pegem Akademi Yay., Ankara 2015, s. 132-133.
[16] Caunce, age., s. 226-227.
[17] Tosh, John,*Tarihin Peşinde*, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 1997, s. 203.
[18] Neyzi, Leyla (yay. haz), *Nasıl Hatırlıyoruz?/Türkiye'de Bellek Çalışmaları*, Türkiye İş Bankası Yay., 1.b., İstanbul 2011, s. 3.
[19] Neyzi, *Nasıl Hatırlıyoruz?*, s. 4.
[20] Üçüncü, Kemal, **Sözlü Tarih/Türkiye'de Tarih Yazımı**, ed. Vahdetin Engin-Ahmet Şimşek, Yedi Tepe Yay., 1.b., İstanbul 2011, s. 442.

raporlarının son dönem Osmanlı tarihinin aydınlatılmasında ve açıklanmasında büyük katkılar sağlayacağı açıktır.[21]

Bundan başka 1940'larda Behice Boran'ın Manisa'nın ova ve dağ köylerindeki karşılıklı toplum değişmelerini gözlemlediği *"Sosyoloji Araştırmalarından"* başlayarak günümüze kadar, ülkemizde sosyolojik ve Antropolojik saha araştırmalarında sözlü kaynak kullanımı birçok çalışmada yer almıştır. Ancak sözlü kaynakların tarih içinde kullanımı için gösterebileceğimiz örnek çalışmalar yok gibidir. Sözlü tarih formatına uymasa da bazı yakın döneme odaklanmış ve yüzyılın ilk yarısında yazılmış ve yazıldığı dönem itibari ile XIX. yüzyılın son çeyreği ile II. Meşrutiyete kadar olan dönemi içine alan Ziyyad Ebuziya'nın *"Yeni Osmanlılar Tarihi"* yazarın tanıklığına ve yazarın yakın arkadaşlarından edindiği bilgilerle kaleme alınmıştır. Aynı şekilde Ahmed Bedevi Kuran'ın *"İnkılâp Tarihimiz ve Jöntürkler"* adlı eseri ağırlıklı olarak kendi tanıklıklarına dayanır. Ancak, Kuran genel tarihi bilgiyi, tanıklığının yanı sıra, birçok yazılı kaynağı kullanarak zenginleştirmiştir.[22]

Türkiye'de tarih çalışmalarında sözlü kaynak kullanımı 1980 sonrası yıllarda yakın tarihe artan ilgi ile bağlantılıdır. Özellikle çok partili siyasal hayat ve 1950'lerden sonra hızla değişen sosyal tarihin çeşitli yönleriyle ele alınıp yazılan tarihlerde kişisel tanıklara başvurulmuştur. Bazı kurum, işyeri, göç, şehir ve bölge tarihi araştırmalarında da sözlü tarih kullanımının örneklerini görmek mümkündür. 1980 sonrası popüler yakın dönem siyasal ve toplumsal olayları ve önemli kişilerin otobiyografilerinde bu tür kaynaklar mevcuttur. Benzer şekilde ülkemizde tartışılan Köy Enstitüleri deneyimi, 1960 Askeri Darbesi, 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı ve 1980 öncesi anarşik olaylarla ilgili olarak yapılan belgesel ağırlıklı çalışmalarda tanıklara başvurulmuştur. Ancak bu tür çalışmaları yapanların büyük çoğunluğu tarihçi formasyonuna sahip olmadıkları gibi yazdıkları da tarih çalışması sayılmaz. Fakat sözlü anlatım ve tanıklıkları geniş biçimde kullanmışlardır.[23]

Türkiye'de bilimsel ya da akademik düzeyde sözlü tarih çalışmalarının ilk örneklerini 1990'lı yılların ortalarından itibaren popüler tarih dergilerinde görmekteyiz. Örneğin Tarih Vakfının çıkardığı *"New Perspectives of Turkey"*, *"İstanbul* ve *Toplumsal Tarih"* dergilerinde çok sayıda sözlü tarih çalışması yayımlanmıştır. 1980 sonrası dönemin uzun soluklu tarih dergilerinden olan *"Tarih ve Toplum"* dergisinin birçok sayısında da sözlü tarih ile ilgili çalışmalar mevcuttur. 1998'de çıkmaya başlayan *"Yerel Tarih Dergisi "* de sayfalarında sözlü tarih çalışmalarına yer vermiştir. Çeşitli sosyoloji dergilerinde de sözlü tarih sayılabilecek çalışmalar yayımlanmıştır.[24]

Ayrıca bu çalışmalara sözlü tarih alanında yazılmış temel kuram kitapları da eklenmiştir. Bunlardan öncü bir çalışma olan ve dilimize çevrilen Paul Thompson'ın *Geçmişin Sesi* isimli eserinin sonrasında bu alanla ilgili Türkiye'de telif kitaplar çıkmaya başlamıştır. Mesela Esra Danacıoğlu'nun *Geçmişin İzleri* isimli çalışması buna örnektir. Günümüzde ise bu tür kitaplar bir hayli artmıştır. Bu kitaplar arasında Leyla Neyzi'nin *"Ben Kimim?"*, *"Nasıl Hatırlıyoruz?"*, *"İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak"*, Müge Öğüş Tan'ın *"Cumhuriyet'te Çocuktular"*, Hüseyin Çelik'in *"Görenlerin Gözüyle Van'da Ermeni Mezalimi"*[25] çalışmalarını saymak mümkündür.

Sözlü tarih son yıllarda büyük bir aşama kaydetmiş, tarihçiler ve diğer disiplinler tarafından da kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmaların önem alanı da oldukça geniştir. Özellikle de tarihçiliğe farklı bakış açısı katması ve yazılı kaynakların "iktidarını kırması"[26] bağlamında bu durum oldukça önemlidir.

---

[21] Metin, Celal, *"Sözlü Tarih ve Türkiye'deki Gelişimi", Türk Kültürü*, S. 469, Ankara 2002, s. 291.
[22] Celal, agm., s.292.
[23] Celal, agm., s.292.
[24] Celal, agm., s.294.
[25] Çelik, Hüseyin, **Görenlerin Gözüyle Van'da Ermeni Mezalimi**, Yüzüncüyıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1993.
[26] Arzu, Öztürkmen, *"Sözlü Tarih: Yeni Bir Disiplin Cazibesi", Toplum ve Bilim*, S. 91, 2001–2002 (Kış), s. 155.

III-Tarih Öğretiminde Yeni Bir Yöntem: Sözlü Tarih

Sözlü ve yazılı kültür içerisinde öğrenme ve öğretme süreçlerine bağlı farklı mecralarda, farklı metotlar kullanılmıştır. Bu metotların gelişmesi uzun bir evrenin sonunda sistematik bir yapıya bürünerek gelişmiştir. Tabiî ki sonraları bilimlerin birbirlerinden ayrılarak, ayrı bir varlık sahasında yol almalarını, doğal olarak kendi içlerinde farklı metotların kullanılmasına yol açmıştır. Bu anlamda, sadece öğrenme değil, ona giden vasıtaları bile öğrenmek zor olacaktır.[27]

Tarihin ilk nüvelerini, belki en eski sözlü gelenek olan "aktarım" yoluyla öğreniyoruz. Bunların içinde ilk akla gelenler destanlar ve mitolojik hikâyeler, sayılabilir. Fakat zaman ilerledikçe kadim metotlar kendini daha modern bir aktarım sürecine bırakmıştır.

Zamanın doğal akışı içinde, öğretme süreci sosyal, siyasi ve kültürel çerçevede değişimlere uğramıştır. Bu değişimlerin nasıl olduğu konusunu, yazının icadından sonra kaleme alınmış klasik metinlerden öğreniyoruz. Bu metinler, menakıpnameler, destanlar ve efsanelerle süslenmiş, tarihi olaylar hakkında bize bilgiler sunarlar. Bu anlamda sözlü tarih, tarih kadar eskidir. Aslında var olan ilk tarih türü sözlü tarihtir.[28] Tabiî ki peyderpey yaşanan tarihi, siyasi, sosyal ve kültürel gelişmeler bu sözlü geleneklerin yazılı metinler haline gelmesiyle tarihin daha farklı anlaşılmasına ve tarihin daha başka teşekkül etmesine imkân sağlamıştır. Bunlara bağlı olarak, tarihi aktarmada farklı metotlar ortaya çıkmıştır. Bu metotlardan bazıları: Soru-cevap, okuma, tartışma, rol oynama ve grup çalışması yöntemleridir.[29]

Bütün bunlardan hareketle, bu metotlara sözlü tarih yönetimin dâhil edilmesinin tarih öğretim yöntemleri açısından ne gibi katkıları olabilir? Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu düşünülürse, bu açıdan müspet kazanımlarının önemli derecede fazla olacağı görülecektir.

II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'da sözlü tarihin akademik tarihçilikte yerini almasından sonra bu yöntem eğitim alanında da kendini göstermiş ve tarih eğitiminde çok fazla kullanılır olmuştur. Özellikle yakın tarihin anlaşılması ve yerel tarihin öğrenilmesinde kaynak kişilerle görüştürülmesi şeklinde uygulanan bu yöntem tarih derslerinde faydalı olabilir.[30]

Sözlü tarihin tarih eğitiminde bir yöntem olarak kullanılması öğrencilerin önemli tarih olaylarını yaşamış insanlarla yüz yüze görüşmeleri ve konuşmaları, onların güdülenme düzeyini yükseltir. Okullarda çocukların kendi ailelerinin tarihleri üzerine projeler gerçekleştirmeleri, böylece çevrelerini daha geniş bir geçmişle ilişkilendirebilmeleri sözlü tarih yöntemiyle mümkün olabilir.[31] Çünkü aile tarihi alanında, sözlü kanıtlar olmadan davranışların ve ilişkilerin iç örüntülerini anlayabilmek genelde imkânsızdır.[32]

Bu konuda bir adım daha ileriye gidersek, sözlü tarih projeleri, pek çok farklı bağlamda gerçekleşebilir. Bireylerin ya da grupların girişimi olabilirler: okullarda, kolejlerde ve üniversitelerde ya da yetişkin, okuryazarlık gruplarında, müzeler ya da topluluk merkezleri tarafından gerçekleştirilebilir. Her türlü insanı konu alabilir: öğrenciler, işsiz ve genç yetişkinler, çalışan ebeveynler, ya da yaşlı emekliler. Pek çok ortak özellikleri olsa da her bağlam, kendine özgü avantajları ve sorunlarıyla ayırt edici bir vurguya sahiptir.[33]

---

[27] Taşköprülüzâde Ahmed Efendi, **Mevzuat'ül Ulûm,** C. I-II, sad. Mümin Çevik, Üçdal Neşriyat, İstanbul 2011, s. 27.
[28] Thompson, age., s. 19.
[29] Bu konuda detaylı bilgi için bkz. İsmail Özçelik, **Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler,** Gazi Büro Kitabevi, Ankara 1996, s. 74 – 96.
[30] İbrahim Sarı, *"Tarih Öğretimi ve Sözlü Tarih Nasıl Öğretilir?"*Ed. Mustafa Safran, Yeni İnsan Yayınevi, 2.b., İstanbul 2014, 251.
[31] Sarı, age., s. 251.
[32] Thompson, age, s. 117.
[33] Thompson, age, s.147.

Sonuç olarak sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması, öğrenciyi tarih dersi kitabının içinden çıkartıp tarihe bambaşka bir yerden yaklaşmasını sağlar. Bunun yanında kimsenin bilmediği ya da kimsenin aklına gelmeyen bir konu saptayarak yepyeni bir dünya keşfetmesini mümkün kılar.[34]

Zaten sözlü tarih, sadece kitaplar ve notlar şeklinde kayıt altına alınmaz. Bunların yanında ayrıca resim, fotoğraf, eskiden kalma yazılı ve o devrin izlerini taşıyan kayıtlar, kasetler, eski plaklar ve ses kayıtları ile filmler de sözlü tarihin yan unsurları olarak değerlendirilir. Mesela ses ve görüntü kayıtlarıyla yapılan çeşitli röportajlar söz konusu olabilir. Anekdotlar ve hatıralar sesli ya da yazılı olarak kayıt altına alınabilir. Bütün bunlar ve çeşitli filmlere ilişkin kayıtlar öğrenci seviyesine uygun olmak kaydıyla her düzeydeki öğrencinin ilgisini çeker ve normal tarih derslerinde ve özellikle yakınçağ tarihi ile cumhuriyet dönemi tarihinin daha iyi öğrenilmesine ve anlaşılmasına inanılmaz katkılar sağlayabilir. Bu bakımdan sözlü tarihin devrin havasının ve genel yapısının anlaşılmasındaki sağlayıcı rolü büyüktür. Tarih öğretiminde sözlü tarih verilerinin kullanılması halinde büyük faydalar sağlanacağı açıktır.

Iv- Türkiyede Bazı Sözlü Tarih Çalışmalarından Örnekler Ve Alıntılar

A- Mine Göğüş Tan ve diğerleri, *Cumhuriyet'te Çocuktular*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2007.

Bu sözlü tarih çalışması, doğumları 1900 yılların ilk çeyreğine tekabül eden, yaşları yaklaşık seksen civarında olan insanlarla yapılmıştır.[35] Şu anda ise, bu "asır-dide" insanların kaç tanesinin hayatta olduğu bilinmemektedir. Büyük çoğunluğu Ankara ve çevresinde görüşülen bu topluluğun köken itibariyle tüm bölgelere dağılımı şöyledir: 18 kadın ve 25 erkek İç Anadolu, 12 kadın ve 12 erkek Marmara, 5 kadın ve 4 erkek Karadeniz, 2 kadın ve 7 kadın Güneydoğu, 5 kadın ve 3 erkek Doğu Anadolu, 6 kadın ve 2 erkek Ege, 2 kadın ve 2 erkek Akdeniz bölgesi doğumludur. 6 kadın ve 3 erkeğin doğum yerleri ise, Osmanlı Devleti'nin bugün sınırlarımızın dışında kalan bölgelerinde bulunmaktadır.[36]

Sözlü tarih yöntemi kullanılarak, "mahdud" sorular sorulan bu insanlardan "muayyen" zaman zaman da "muallak" cevaplar alınmıştır. Bu sorular büyük oranda Cumhuriyet'in ilanı ve algılanışı üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle insanların belleğine işlenmiş konulardan bazıları: "Cumhuriyet'in 10. yıl kutlamaları, gelenek ve adetler, Atatürk, disiplin cezaları, okutulan dersler" şeklindedir.

Örneğin, Adviye Günal'ın belleğinde Cumhuriyet kutlamalarından şunlar kalmıştır: "*Valla herkes ama bütün çoluk, çocuk büyük herkes "10. Yıl Marşı"nı bir defa öğrendi. Yani müzik, müzik öğretmenleri, kendi müzik öğretmenlerimiz veya belki de dışarıdan geldi, bilmiyorum yani öğretmek için başka öğretmenlerde gelmiş olabilir. Bu marşı hepimize öğrettiler ve biz hepimiz bağıra çağıra onu bütün yıl sokaklarda felan söyledik yani. Çok mutlu olarak söylüyorduk. Biz seviyorduk o marşı… Hâlâ da seviyoruz*" .[37]

Enver Metinel ise kutlamaları şöyle anlatır: "*Balıkesirde'yiz. Cumhuriyet Bayramının 10. yıl heyecanı ile daha da itina ile hazırlandık. Ona göre kıyafetlerimiz, ona göre elbiselerimiz, ona göre kasketlerimiz, şapkalarımız ve bütün bunların yanında, rahmetli Behçet Kemal'in "10. yıl" şiirinde hepimizin yeniden 75. yılda da o günleri yaşarcasına söylediğimiz "10. yıl Marşı"nı bizden gayri Türk topraklarının zerresi bile söyledi. Türk bayrağının asılmadığı yer kalmadı*."[38]

Kenan Küpçü de o günleri şöyle anlatıyor: "*12 yaşıma kadar en önemli olay Cumhuriyet Bayramı. "10. Yıl Marşı" çıkmıştı, talebeydim ben. Beşiktaş 18. İlkokul'da talebeydim o zaman. Bizi aldılar Şeref Stadına götürdüler. Beşiktaş'ta Şeref Stadı var. Bütün İstanbul'daki okullar oraya geldi. O saha ağzına kadar doldu. "10.*

---

[34] Sarı, age., s. 252.
[35] Bu görüşmeler, Huriye Atauz ile yapılan görüşme hariç[1999], diğer görüşmeler 1998 yılında yapılmış, bir görüşmenin de tarihi belirtilmemiştir. [Naciye Öncül, s. 360]
[36] Age., s. 474-475.
[37] *age.*, s. 109.
[38] *age.*, s. 163-164.

Yıl Marşı"nı ilk defa orada söyledik, orda kutladık. Bunu çok güzel hatırlıyorum. Hem nasıl sevindik, hem nasıl sevindik."[39]

Cumhuriyet'in ilanından sonra, insanların hafızasında ne olduğunu tam olarak bilmediği farklı bir Cumhuriyet algısı yaşanmıştır. Örneğin, Azmi Çapanoğlu için Cumhuriyet: "*Şimdi çocukluk şeysi. Nihayet ilkokula yeni başlamış vaziyetteydik. Henüz bu işleri idrak edecek durumda değildik. Biz, Cumhuriyet'in ne olduğunu zamanla öğrendik. E ondan sonra ve tamamen Cumhuriyet çocukları olarak yetiştik.*[40]" Haluk Tatarağası da bu algıyı şöyle anlatmıştır: "*Biz zaten devrimlerin içinde büyüdük. Bizce Cumhuriyet, hiçbir şey değiştirmedi. Biz o devrimlerin içinde büyüdüğümüz için gayet tabii, gayet normal geldi bize. Halkın yaklaşımı da çok iyiydi. Annem bile benim-eski insanlar tabii, eski harfleri biliyor gayet güzel- daha 1928 senesinde yeni harfler çıktığı zaman hiç unutmam, "Hemen bana bir alfabe bulun, ben bu harfleri öğreneceğim" dedi. Bakınız, düşünün ne uyanık insanlar. Efendim, hiç unutmam alfabeyi bulduk, yeni basılmıştı alfabeler. Bulduk, akşamları eve gelirdik. Biz okuldan öğrendiğimizi annemize anlatırdık: "anne, topu tut", topu tut, at" falan ve bu şekilde muhtemelen üç ay zarfında hem okur hem yazar duruma gelmişti.*[41]"

Melek Sevgin de Cumhuriyeti şöyle ifade ediyor: "*Valla cumhuriyet'in bende nasıl bir etkisi olduğunu, o kadar çok büyük etkiler var ki, hangi birini sayıyım? Bir kere Cumhuriyet'in gelişiyle adeta medeniyete gözümüz açıldı gibi, bi uyanma gibi, bi kamçılanma gibi bir etki yaptı bende. Milletçe uyanıldı çünkü ve bunun bilhassa meslek hayatımda her gün geliştiğini gördüm. Gerileme diye bir şey yoktu. Maalesef şimdi biraz acayip bir şeyler oluyor ama… Devamlı ilerledik…".*[42] Mahmut Işıtman bu değişimi daha farklı anlatıyor: "*Her cuma tatil olurdu okul, okulun koridorunda toplanır sınıflar ve başöğretmen çıkar, "Padişahım çok yaşa" diye bağırır ve bizi zorla "Padişahım çok yaşa" diye bağırtmaya sevk ederdi. Birkaç ay geçtikten sonra aynı hoca, aynı köşede bir de "Yaşasın Türkiye, yaşasın Mustafa Kemal!" diye bağırttı bizi. O geçiş benim üzerimde çok tesir bıraktı. Bir devir yıkılıyor, ikinci bir devir, Cumhuriyet devri, İstiklal hevesi, istiklal arzusuna bağırıyorduk.*[43]"

İhsan Topaloğlu da o günleri şöyle dile getiriyor: "*Pek hatırlamıyorum (Cumhuriyetle ilgili olarak) ne konuşulduğunu. Yalnız Cumhuriyet oldu, sultanlık gitti. Biraz da Cumhuriyet'in kuruluşunda, hem sevinç hem de biraz şaşkınlık vardı. "Padişahım varol!" Padişahım diye yıllarca bağırmış insanlar, birdenbire "Cumhuriyet" deyince bir şey geçirdik. Fakat çabuk benimsediler Cumhuriyeti, herkes Cumhuriyeti çabuk benimsedi. Tahminlerden daha çabuk oldu.*[44]"

Mehmet Akdokur'un belleğinde kalanlar ise bir hayli ilginç: "*Cumhuriyet ilan edildiğinde Kilis'teydim ben. O zaman, o dönemlerde şey yapardım. Ben dayımın yanında çırak, kasap çıraklığı yapıyordum. Aklımda kalan pek bi şey yok. Yalnız ben bi radyoda duymuştum. Bi arkadaş konuşuyor, diyor ki, "Cumhuriyet geldi, şeriat gitti" böyle konuşmasını duydum. Aklıma geliyor. Yani adam böyle ilan ediyor.*[45]"

Tabiî ki bu dönemin en mühim şahsiyetlerinden biri de Atatürk'tür. O yaşlarda 12 yaşlarında olan insanların hafızalarında kalan kırıntılar mevcuttur. Örneğin, Halide İntepe, Atatürk'ü şöyle anlatıyor: "*İzmir'deyken Atatürk'ü gördüm. Atatürk İzmir'e geldi, bizim evin önünde durdu. Yanında Rıza Şah Pehlevi vardı. İran şahının babası, gördüm yakından böyle. Ondan sonra Kral Edward'lan birlikte geçti, Latife Hanım'lan geçti. Üç defa yani bizim evin önünden arabaylan, böyle açık arabaylan geçti, durdu, gördüm. Bir de trenlen geçti, beyaz trenlen. İstasyona çok yakındı evimiz, beyaz trenlen geçti. Çok heybetli, gayet güzel, iri yarı… Orada gördüm.*[46]" Haluk Tatarağası'nın aklında ise şunlar kalmıştır: "*Bostancı tren istasyonunda bir gün dururken dediler ki: "Atatürk Ankara'dan geliyor". Onun özel beyaz bir treni vardı. Adı Beyaz Tren'di. Atatürk'ün bostancı istasyonunda durup benimde onun pencere camında seyretmem, benim üzerimde bırakmış*

[39] *age.*, s. 264.
[40] *age.*, s. 128.
[41] *age.*, s. 188-189.
[42] *age.*, s. 281.
[43] *age.*, s. 301.
[44] *age.*, s. 247.
[45] *age.*, s. 307.
[46] *age.*, s. 176-177.

olduğu en büyük tesirdir. Çok sıhhatli bir zamanında efendim, trenin penceresinden Atatürk'ü seyretmeyi daha hâlâ hiçbir zaman unutamıyorum. Bundan güzel bir anımda yok.[47]"

Bu dönemde özellikle gelenekler üzerine anlatılanlar hayli ilginç, günümüz ile kıyaslandığında ilginç şeyler duymak mümkün. Cemile Babadağ o günler için şunları anlatıyor: "*Eskiden korku vardı ürkü vardı… Anamızdan babamızdan korkardık. Çocuklukta… Şimdiki çocuklar hiç korkmuyor. Öyle kendilerine yaşıyorlar. Ama biz korkardık ya… Bilmem evvelden daha iyiydik biz. Saygı vardı. Saygı vardı. Şimdi var mı? Ne büyüğü biliyorlar, ne küçüğü biliyorlar. Var mı? Şimdikiler daha iyi herhal. Biz evvelden korkardık. Şimdikiler korkmuyo… Hürriyet diyorlar ya… Serbest yaşıyorlar. Ama biz korkardık, yaşayamazdık.*[48]" Nebahat Alemdaroğlu ise şunları dile getiriyor: "*Bak şimdi, şimdiki çocuklar çok uyanık. Bizler çok saf büyüdük. Her söylenene inanırdık ve laflarından dışarı çıkmazdık büyüklerin. Büyükler ne derse o söz tutulurdu. Şimdi öyle değil ki, her kafadan, herkes kendi kafasına göre hareket ediyor. Bir de çok saygı vardı eskiden. Şimdi o saygı yok. Benim talebelerim karşıda beni gördüğü zaman düğmesini iliklerdi, kapanırdı, hazır ol vaziyete geçerdi. Şimdi labali. Hocayı saymadıkları gibi, hakaret ediyorlar. Kalmadı; saygı, sevgi kalmadı. Ben bir laf söylicem de olmucak, hemen yerine getirilirdi o lafım.*[49]"

Ayrıca, oyunların zaman içinde nasıl farklılaştığını anlatılardan çıkan küçük parçalardan öğrenmek mümkün. Ali Haydar Caner o günün oyunlarından aklında kalanları şöyle özetliyor: "*Mahallemizde bizim şey vardı, erkek arkadaşlarla saklanbaç, birdirbir, çelik çomak. Ha, bilye oyunu vardı "kaptan" dediğimiz şöyle kare şeklinde. Karenin dört köşesinde birer çukur birde ortada bir çukur, bilyalarla, çelik bilyalarla ve cam bilyalarla o oyunu oynardık. Kuka oyunu vardı, kaydırak vardı, kibrit çöplerini dikerdik, veyahut da film şeritlerini dikerdik, onları almaca. Yahut gazoz kapaklarını dikerdik onlar, veyahut da bazen kız arkadaşlarla köşe kapmaca, ip atlama, saklanbaç, bu tip oyunları oynardık.*[50]"

O gün ki oyunlarla ilgili Kenan Küpçü'nün hatırında kalanlar ise şöyle: "*Topaç çevirirdik, bilye oynardık. Bir oyunumuz daha vardı. Gömleklerimizde düğme kalmazdı düğme, bayağı bildiğimiz düğmeler. O düğmeleri koparırdık, ufak bi çukur kazardık. O çukura böle düğmeleri sokar, üflerdik. O toz gözünün içine girecek, kaç tane düğme çıkarsa o düğmeleri alceksin. Düğme oyunu, böle oyunlar vardı o zaman, şimdi yok. Şimdi o oyunlar yok, hiç birisi yok. Saklanbaç oynardık, arar arar bulamaz bazısı. Kimisi eve giderdi, eve gider oturur. Zavallı ebe saat on ikiye kadar arardı. Böle oyunlar var. Şimdi o oyunlar yok.*[51]"

B- Neyzi, Leyla, *İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak/Birey, Bellek ve Aidiyet*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999.

Bu kitapta, 1995-1999 yılları arasında İstanbul'da Leyla Neyzi tarafından, sözlü tarih yöntemine dayalı olarak yapılan otuz yedi görüşme kaydı yer almıştır. Bu kişilerden bazıları tanınan seçkin simalar bir kaçı da anılan kitapla tanıyacağımız yeni şahsiyetlerdir. Neyzi, bu çalışmasını şöyle özetlemektedir: "*Yapmak istediğim, İstanbul'u Türkiye'nin bir mikro-kozmosu olarak ele alıp, farklı kuşaklardan, farklı yörelerden ve farklı kültürel çevrelerden kişilerle görüşerek, planlamakta olduğum daha geniş kapsamlı ve uzun soluklu çalışma için ipuçları edinmek, başka bir deyişle Türkiye'nin rengârenk kültürel denizine ağ atarak, çıkacak balıkları beklemekti.*"[52] Bu çalışma özellikle zamansal ve mekânsal öğeleri özne üzerinde bir anlatıya dönüştürerek, toplumsal ve kültürel pratiklerin kaybolmaması açışından hayli önem arz etmektedir.

Kitaptan anlaşıldığına göre her bireyin belleğinde "farklı" bir İstanbul vardır. Kimileri İstanbul'u acıları ile hatırlarken, kimilerinin anıları ise unutulmaya yüz tutmuştur. Tabiî ki bu anlatılar içinde kimlik, aidiyet, toplumsal yaşam koşulları ve bunların etkileri göz önünde tutulmuş, kişileri nesne

[47] *age.*, s. 184.
[48] *age.*, s. 136.
[49] *age.*, s. 354.
[50] *age., s.* 197.
[51] *age., s.* 268.
[52] *age.*, s. 7.

olmanın ötesine taşıyarak tarihe katkıda bulunan özneler haline getirmiştir. Çalışma, "80 kuşağı", Cumhuriyet'in Torunları", "Cumhuriyet Çocukları" ve "Geçiş Dönemi Kuşağı" şeklinde mikro alanlara ayrılmıştır. Yazılardaki bu ayrımın sebebi ise, kitabın ana ekseninin tarihten çok, geçmişin bu günde nasıl yaşadığı algısını anlama şeklinde açıklanmıştır.[53]

Kitabın İstanbul gibi kozmopolit bir şehri, belleklerde zaman içinde dönüşümünü merkeze alarak, meydana gelen olayların ayrıntılarının işlenmesi bakımından önemini ortaya koyması önemlidir. Buradaki bireyin önemi kültürel aktarımın sonraki kuşaklara intikali konusunda da ehemmiyetli bir rolünün olması yapılan çalışmayı ayrıca kıymetli hale getirmektedir. İstanbul gibi kültürel zenginliğin iç içe yaşandığı şehrin, doğal olarak birçok kültürel katmanları içinde barındırması, şehrin tarihi dokusuna olan katkısı göz önünde bulundurulmalıdır. Anlatılarda geniş bir İstanbul portresinin olması da bununla açıklanabilir.

Kitaptaki ilk anlatılardan biri John Freely'nin hikâyesidir. Freely,[54] 1926 yılında İrlanda göçmeni bir ailenin çocuğu olarak New York'ta dünyaya gelir. Dünya ekonomik buhranı kapıda, göçmenler sıkıntıdadır. Babası işini kaybedince, küçük John annesi Margaret'le İrlanda'ya gider. Çocukluğu, New York'la İrlanda arasında geçecektir. New York doğumlu olup, İngilizce konuştuğundan, İrlanda'da ona "kaldırımına geri dön" diyen çocuklardan dayak yer. İrlanda yine de onu çok etkileyecektir. İstanbul'la ise, ilk olarak beş yaşındayken İrlanda'da tanışır. Bugün İstanbul'da olmasının nedeni, dedesinin dedesi Tomas Ashe'in çok genç bir İrlandalı olarak Kırım Savaşı'na (1853-1856) katılmasıdır. Yaralanınca da, Florence Nightingale'in Selimiye Kışlası'ndaki hastanesinde tedavi görüp, İstanbul'dayken aldığı kitapları dönüşünde İrlanda'ya getirecektir. John Freely'nin anneannesi torununa bu kitapları okuyacak, beş yaşındaki John, İstanbul'u hayal etmeye başlayacaktır.[55]

Freely'nin gençliği New York'ta geçer. Sonra Brooklyn'de okula gider ama liseyi bitirmeden asker olur. 1944-1945'te Uzakdoğu'da savaşır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, silah altına alınan Amerikalıların üniversite eğitimi görmesini sağlayan özel bir kanununun çıkması, hayatının dönüm noktası olur. John Freely, İrlandalıların kurduğu bir okul olan Iona Üniversitesi'ne girer. Fizik eğitimi görür. Mezun olduktan sonra, gündüzleri araştırmacı olarak çalışır, geceleri de New York Üniversitesi'ne devam ederek 1960 yılında doktorasını tamamlar. Bu sırada bir tesadüf eseri olarak, Robert Kolej'den iş teklifi alır. İstanbul'a gelir. 1960-1976 yılları arasında İstanbul'da yaşar. Üç çocuğu burada yetişir. Robert Kolej ve daha sonra Boğaziçi Üniversitesi Fizik Bölümü'nde hocalık yapar. En önemlisi, İstanbul'da yaşar ve bu şehri sokak sokak gezer.[56]

John Freely, 1976 yılında İstanbul'dan ayrılır. Yunanistan'da, Amerika'da İtalya'da yaşar. Daha sonra tekrar 1993 yılında İstanbul'a döner. Boğaziçi Üniversitesi Fizik Bölümü'nde bilim tarihi ve astronomi dersleri verir. Freely İstanbul nostaljisini şöyle anlatır:

"*İnsanlar yaşayan şehirlerle ilgilenseler, nostaljik olacak zaman bulamazlar. Ben şehri yeniden keşfetmeye çabalıyorum. İstanbul şimdi, kırk sene öncesine göre çok daha ilginç bir şehir. Daha dinamik çünkü. Dünyanın her milletinden insan var İstanbul'da. Eskiden çok güzel, masalsı, bir yerdi. Bende o masalın içinde kayboldum. Şimdi İstanbul bana New York'un verdiği şarjı veriyor. Burada yaşamak, heyecan verici. Dünyanın en çirkin güzel şehri İstanbul. Artık rüyada yaşanacak bir şehir değil. Ama şehri farklı kılan yaşam tarzı kaybolmadı hiçbir zaman…*"[57]

---

[53] *age.*, s. 9.
[54] Freely'nin Türçe'ye çevrilmiş bazı kitapları; Freely, John, *Işık Doğudan Gelir/İslam Biliminin Batı Dünyasının Şekillenmesine Katkıları*, çev. Gül Çağalı Güven, Doğan Kitap, 1.b., İstanbul 2014, 264 s.; Freely, John, *Osmanlı Sarayı/Bir Hanedanlığın Öyküsü*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2000, 368 s.; Freely, John, *At Üstünde Fırtına/Anadolu Selçukluları*, çev. Neşenur Domaniç, Doğan Kitap, İstanbul 2012, 224 s.
[55] *age.*, s. 27.
[56] *age.*, s. 29.
[57] *age.*, s. 29.

Bir başka ilginç hikâye de Özgür Canel'e aittir. Canel, 1974 Çankırı doğumlu. Babası İsmail Gültekin Canel, Balkan muhaciri bir ailenin çocuğu olarak Çankırı'da yetişir. İlkokul öğretmeni olan İsmail Gültekin, Çankırı'nın Karalı Köyü'nde öğrencisi olan Hikmet Çiftçi ile evlenir. 1976 yılında o dönemin politik ortamında bunalan Canel öğretmen, Hollanda'ya göçer. Bir yıl sonra ailesini de getirerek, Hollanda'nın doğusundaki Zupthen şehrine yerleşir. Özgür'ün babası, Zupthen'de Türk çocuklarının çoğunluğu oluşturduğu bir ilkokulda öğretmenlik yapar. Özgür eğitim hayatına burada başlar. Özgür'e göre, önceleri yabancıların entegre olmalarına taraftar olmayan Hollanda toplumu, şimdi o kararın yarattığı sorunlarla baş etmek zorundadır.[58]

Okuldayken bazı çocukların annesine "vieze Turk" (pis Türk) diye bağırdıklarını anımsasa da, Özgür kendi okul yıllarında ırkçılığın bugünkü gibi dışa vurulmadığını söylüyor. Küçük kardeşi Özüm'ün ilkokulunda ise, duvarlara gamalı haçlar çizildiğini, bir Türk kızının da dövüldüğü anlatıyor. Özgür Hollandalıların bakış açılarını şöyle özetliyor:

"*Hollandalılar, aslında ikiyüzlüler. Çok hoşgörülüymüş gibi gösterseler de kendilerini, arkadan arkaya yargılıyorlar yabancıları. Yabancıları entegre olmadıkları için suçlasalar da, Hollanda devleti öyle istedi. Türkler de tepki olarak 'Türk olmak kötü bir şey mi deyip' bunu gurur meselesi yaptılar. Zaten Refah'ı böyle büyük yapan Avrupa, Türkiye'dekiler değil. Avrupa olmasa, PKK da olmazdı. Türkler burada daha tutucu oldular. Belki Türkiye'de olsalardı öyle olmazlardı. Onlar 1960'ların, 1970'lerin Türk toplumunu Avrupa'ya taşıdılar.*"[59]

Özgür Hollanda'ya yerleştikten sonra, ilk olarak 1980 yılında altı yaşındayken Türkiye'ye gelir. Bundan sonra da her dört yılda bir ailece tatile gelirler. Özgür, hem Hollanda hem de Türkiye'de "yabancı" olarak görüldüğünü söylüyor. Özgür'e göre Hollanda'da Türk olup da, Türkiye'de yabancı sayılmanın ayrı bir ironisi var. Çünkü Hollanda'daki Türklerin çoğunun kimliği, onları kabullenmeyen Hollanda toplumuna bir tepki olarak, Türk Milliyetçiliği ve Müslümanlık üzerine kurulu. Ama aynı insanlar Türkiye'ye geldiklerinde "bunlar nasıl Türk" deniyor. Bu yüzden Özgür iki kimliğe de mesafeli olduğunu söylüyor.[60]

Bir diğer hikâye ise İstanbul'daki biraderler şirketi. Kayserili bir aile şirketi Peker'lerin hayli ilgi çekici bir hikâyeleri var. Bekir Peker, İstanbul'da ne kadar cami varsa, hepsinde az çok emeğim vardır diyerek özetliyor hayatını. 1925 Kayseri doğumlu Bekir Peker'in dayısı, İstanbul'da bir ustanın yanında çıraklık yaparak cami onarım işini öğrenmiştir. "Dayım minarelerin üstündeki âlemleri yaparmış. "Cabbar" ve "çalışkan" bir kalfa olarak hızla müteahhitliğe dönüştürür dayı işi. On iki yaşındaki yeğeni Bekir'i de yetiştirmek için köyden İstanbul'a getirir. Birkaç sene sonra, Bekir Peker'in babası da, amcası da İstanbul'a göçerler. Çünkü köyde geçim zordur. Burada Vefa Lisesi'ne giden Bekir Peker, eski eser onarım belgesini alır. Hem işte, hem evde, akrabalarla ilişkiler yaşamı belirler. Fakat zamanla hem işte, hem evde, gerginlik artar. Bu gerginliğe dayamayan Bekir Peker dayısından ayrılarak, dayısına rağmen kendi adına ihaleye girer.[61]

Bekir Peker 1956 yılına kadar Ankara, Trabzon, Antalya, Amasya, Erzurum, Diyarbakır, Eskişehir, Çanakkale, gibi Anadolu'nun çeşitli yerlerinde cami onarımları yapar. Bundan sonra, İstanbul ağırlıklı olarak, eski eser restorasyonunu sürdürür. Dayısından ayrılan Bekir Peker, bir süre kardeşi, babası ve amcası ve kuzenleriyle çalışmalarını sürdürür. 1958 yılında eniştesiyle ortaklık kurar. 1967 yılında ise, akrabalarından tamamen ayrılarak, kendi adına çalışmaya başlar. Bir ara müteahhitlik yapan Bekir Peker, sonra işine tekrar döner. 1983 yılında üç oğluyla birlikte Pekerler Limited şirketini kurarlar. Pekerlerin restore ettiği eserler arasında Topkapı Sarayı, Yerebatan Sarnıcı, Bizans Surları, Eyüp Mezarlıkları, Pamukkale'de Hierapolis antik kenti, Milas'ta antik İasos kenti var.[62]

---

[58] *age.*, s. 48.
[59] *age.*, s. 49.
[60] *age.*, s. 50.
[61] *age.*, s. 82-83.
[62] *age.*, s. 84.

Bekir Peker'in oğulları Recep, Recai ve Sena eğitimlerini tamamladıktan sonra babaları ile çalışmaya başlarlar. Babayla oğullarının ilişkisi, sülaledeki dayı-yeğen ilişkisinden farklı olur. Bu farkı Bekir Peker şöyle anlatıyor:

"*Çocuklara imkân tanıdım. 'Siz yapamazsınız, beceremezsiniz' demedim. Babamız bizi annesinin babasının yanında sevmezdi. Yürek yumuşak ama görünüşte katılık vardı. Ben çocukları arkadaş gibi kabul ettim. Eski ananeleri tatbik etmedim. Çünkü bizim acı çektiğimiz günler oldu.*"[63]

Bir başka hikâye ise Recep Aslan'nın hikâyesidir. Annesi ve babası hakkında fazla bilgisi olmayan Recep Aslan 1935'te Diyarbakır'da doğar. Babası Hasan Ağa, Cumhuriyet'ten sonra Balkanlar'daki Karadağ Gusina'dan gelen ilk muhacir kafilelerinden birinin bayraktarıdır. Hasan Ağa, abisi Ali, kardeşleri Agan ve Aydın, aileleri ve akrabalarıyla beraber on hanenin lideri olarak 1925-1926'da İzmir'e gelir. Muhacirler, önce Bergama'ya yerleşerek çiftlik sahibi olurlar. Babasının ziraatçılığa alışamamasından dolayı, devletten başka yer isterler. Onlara Diyarbakır önerilir. Buna direnmekle birlikte, devletten destek sözü alan muhacirler 1927'de doğuya göçerler. Amacı batılıları doğuya yerleştirmek olan devlet, Ermenilerden kalan evleri muhacirlere verir. Yerleşme sırasında muhacirler ile yerli Kürtler arasında çatışma çıkar. Yerliler, Ermeni mülklerinin yabancılara verilmesini istemezler.[64]

Marangoz Recep Usta, bu durumda devletin kendilerini koruduğu ve ev sahibi olduklarını söyler. Böylelikle Diyarbakır'a yerleşirler. Burada on iki yıl yaşarlar. Sonra annesinin vefatının ardından 1939'da İzmir'e göçerler. Burada da ekonomik sıkıntılardan dolayı Hasan Ağa İstanbul'a taşınır. Ve bir süre sonra ölür. On üç yaşından yetim kalan Recep Aslan, Ağabeyi ve amcaoğlu Tophane'de bir ustanın yanında marangozluk yaparlar. Fakat Recep ustanın aklında olan futboldur. Belli amatör kulüplerde oynar. Sonrasında romatizma olunca futbolu bırakır. Tekrar marangozluk işine döner. Recep usta evlenene kadar İstanbul'daki Draman'da ailesiyle oturur. 1973'te Dördüncü Leven'te marangozluk yaptığı bir binada bir daire satın alarak, ailesini oraya taşır. Recep usta babasının temsil ettiği muhacirlerle, son yıllarda İstanbul'a göçenler arasında fark vardır. Bu fark, Türkiye'nin sosyal değişimi ile ilintilidir:

"*Son yirmi senede gelen muhacirleri bizimkilerden farklı görüyorum. Eski gelenler daha insancıl, daha vericiydi. Şimdiki gelenler çok bencil. Eskiden zengin zenginliğini, fakir fakirliğini biliyordu. Şimdi adam ahır gibi bir yerden çıkıyor, cadde de Marlboro içiyor. Eskiden sesler çok uzaktan geliyordu, duyulmuyordu. Şimdi açıyorsun televizyonu, beş yaşındaki çocuğun her şeyden haberi var. Güzel tarafları da var ama, elde edemeyen, daha mağdur olan insanlar harisleşiyor, hırçınlaşıyor. Korkunç bir kazanç hırsına bürünüyor. Doyum yok.*[65]"

Bir hikâye de Köy Enstitüsü mezunu olan Hasan Yılmaz'a, Ahmet Altıner ve Saniye Uçak'a ait. Hasan Yılmaz, Kastamonu Köprükese köyünde doğar. Gölköy Köy Enstitüsü'ne girer. 1944'te Gölköy'ü, 1947'de Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nü bitirir. Kastamonu, Eskişehir, Sivas ve İstanbul'da öğretmenlik yapar. 1977 yılında emekli olur. Ahmet Altıner, Kayseri'de doğar. Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü Uygulama İlkokulu'nu bitirdikten sonra, Pazarören Köy Enstitüsü'ne girerek 1947 yılında mezun olur. 1969 yılına kadar Anadolu'da öğretmenlik yapar. 1995'te emekli olur. Saniye Uçak ise, Kastamonu Kayı köyünde doğar. Gölköy Köy Enstitüsü'nden 1945'te mezun olur. Kendi köyünde ve Kastamonu Dikmen Köyü'nde çalışır. 1953'ten itibaren İstanbul'da öğretmenlik yapar. 1978 ylında emekli olur[66].

Cumhuriyet döneminde enstitülerin kuramsal temelleri, 1937de çıkarılan Köy Eğitmenleri kanunu ile atılmıştır. Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940'ta Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle kuruldu. Enstitülerin mimarları İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ile ona destek veren Maarif Vekili Hasan Ali Yücel 1940-1954 yılları

[63] *age.*, s. 84.
[64] *age.*, s. 116.
[65] *age.*, s. 118.
[66] *age.*, s. 121.

arasında 67 ilde 21 Köy Enstitüsü açtı. Bu okullar yirmi binin üzerinde köy öğretmeni yetiştirdi. Köy enstitülerinde eğitim beş yıl, enstitülere öğretmen yetiştirmek için kurulan Yüksek Köy Enstitüsü'nde üç yıldı. 1940'ta okuma çağındaki çocukların yalnız üçte biri ilkokula gidiyordu. Yapılan planlara göre, on beş yılda Türkiye'de İlköğretim sorunu halledilmiş olacaktı.[67]

Köy enstitülerinin en önemli özelliği, köy çocuklarını eğitmek olmuştur. Fakat Köy Enstitüleri'ni değerlendirirken dönemin koşullarını gözetmek gerekir. Köy Enstitülerindeki köy çocukları, İkinci Dünya Savaşı yıllarının zor şartları içinde okumuşlardır. Buradan öğretmen olarak çıkanların kendilerini askere benzetmeleri tesadüf değildir. Bu öğretmenler, tayin oldukları köylerde güçlük çekerler. Bunun bir nedeni köylülerle aralarındaki sorunlarsa, diğer bir nedeni devletin zamanla onlara karşı tavır almasıdır. Köy Enstitülü öğretmenler, devletle köylü arasında kalırlar. Aldıkları eğitim gereği köyü dönüştürüp modernize etmek, aynı zamanda da köyde kabul görüp köyün parçası olmak isterler. Şüphesiz her ikisini başarmak oldukça zordur.[68]

Saniye Uçak, Enstitüye geldiği günü çok iyi anımsıyor:

"*Maarif müdürü götürdü bizi. Ondan ayrılınca başladık ağlamaya. 'Biz burada durmayız köyümüze gideceğiz. Kaçalım gidelim ama bizi kurt mu yer? derken, alıştık gitti. Okul öyle büyük ki. Köy gibi. İdare binası, yemekhane, yatakhane atölyeler var. Dersten önce beden eğitimi yaptırıyorlar. Kar, kış ne olursa olsun. Yatağını yapıyorsun, pırıl pırıl. Yemeğini yiyen, dişini yıkar, elini yıkar. Zaten program var. Atölyeye giden atölyeye, işe giden işe gider.*"[69]

Saniye Uçak'ın ifadesine göre enstitülerdeki günlük yaşam, ikinci Dünya Savaşı'nın sıkıntılarını yansıtmakla beraber, birçok öğrenci için köyden iyidir:

"*Mehmetçik ne giyiyorsa biz de onu giyiyorduk. Sümerbank kumaşından golf pantolon, ceket ve altı kabaralı postal. Herkes gömleğini akşam yıkar, kurutur, sabahleyin giyer. Elektrik yok. Lüks lambasıyla veya fenerle okuyoruz. Zil ray demirlerden kesilir, bir ağaca takılır, demirle vurulur. Halk, 'kilise çanı çalınıyor' derdi. İkinci Dünya Harbi başlayınca, yiyecek ekmek bulunamadı. Patatesle beslendik üç ay. Geceleri asker gibi nöbet tutuyorduk.*"[70]

Son anlatıda ise, babası kadar ünlü olan Tunç Yalman[71]'a rastlıyoruz. Uzun yıllar yurtdışında eğitim almış olan ve uluslararası düzeyde tanınan Tunç Yalman, soyadından da anlaşılacağı gibi tarihimiz maruf simalarından Ahmet Emin Yalman'ın oğludur. 25 Eylül 1925'te dünyaya gelen Yalman, babasını on yaşına kadar gazeteci değil, iş adamı olarak tanımıştır. Ailesinin iki tarafından da Rumelilik bulunan Yalman, kimliğine damgasını daha annesinin vurduğunu söyler. Baba tarafından büyük babası Osman Tevfik Bey, Selanik'te Alay Emini Ahmet Emin Efendi'nin oğludur. Güzel yazısıyla tanınan, Osman Tevfik Bey, Selanik Askeri Rüştiyesinde yazı hocası iken, Mustafa Kemal'in de öğretmeni olmuştur. 1888 doğumlu Ahmet Emin Osman Tevfik Bey ile eşi Hasibe hanımın yedi çocuklarının en büyüğüdür. Babası da yayıncılığa meraklı olan Ahmet Emin Bey'in böylece ilk ustası babası olmuştur. Aile 1901'de, Ahmet Emin Bey on üç yaşındayken, Selanik'ten İstanbul'a taşınır.[72]

Tunç Yalman'ın annesinin babası Arif Ethem Bey, Tıbbiyeyi bitirdikten sonra Paris'te Pasteur Enstitüsü'nde kimya eğitimi görmüş, sonra da Kasımpaşa'daki askeri hastanenin kimyageri olmuştur. Ahmet Emin Bey'in babası Osman Tevfik Bey denizyollarında muhasebenin başına geçince, Arif Ethem Bey'le arkadaş olur. 1922 yılında Arif Ethem Bey'in Kızı Rezzan, Çamlıca Lisesini bitirmiş, Güzel Sanatlar'a (Sanayi Nefise) gidiyor ve çeviriler yapıyordu. Bu çeviriler tefrika olarak Ahmet Emin Bey'in başyazarı olduğu Vakit gazetesinde yayımlanıyordu. Osman Tevfik Bey, Arif Ethem

---

[67] *age.*, s. 122.
[68] *age.*, s. 122.
[69] *age.*, s. 122-123.
[70] *a.e.*, s. 123.
[71] Tunç Yalman'ın asıl ismi Ali Rezmi; *age.*, s. 157.
[72] *age.*, s. 152.

Bey'in kızını oğluna isteyince, Ethem Bey kabul etmiştir. Otuz dört yaşındaki genç ile on dokuz yaşındaki Rezzan, 1922'de Kızıltoprak'taki köşkte evlenmişlerdir. Çocukluğu burada geçen Tunç Yalman, o günlerin İstanbul'unu şöyle anlatır:[73]

"Çocukluğumun İstanbul'unun nüfusu yarım milyondan azdı. Bunun belki de yüz bini Müslüman'dı. Onlar da Eyüp'te, Fatih'de, Aksaray'da otururdu. Kadıköy bile diyemeyeceğim. İstanbul'da azınlıktı Müslümanlar. Taksim Gazinosu'nda bir düğün veya balo oldu mu, herkes birbirini tanırdı. Gençliğimde Beyoğlu'nda piyasaya çıkar, Taksim'le Tünel arasında adım başı biriyle konuşurdum. Şimdi azaldı tanıdıklar ve müthiş farklı İstanbul."

30'lı ve 40'lı yıllarda gidilen pastaneler, sinemalar ve tiyatroları Yalman şöyle anlatır.[74]

"Beni annem pasta yemeye Lebon'a götürürdü. Bir de "haylayf" vardı Pangaltı'da. Onun da İngilizce olduğu bilmezdik, çünkü Fransızca konuşulurdu. Dağcılık Kulübü'nün arkasında, 'taksim bahçesi' diye bir gazino vardı. Oraya Rio de Janeiro'dan bir revü gelmişti. Çok sevdiğim için beni matineye götürürdü annem. Garsonlara tenbih eder, sonra gelip alırdı. Ortaoyununa yetişmedim ama, tuluat topluluklarına yetiştim. Karagözde benim çocukluğumda, hatta gençliğimde bayağı oynatılırdı. Yazlıklarda Naşit'in, İsmail Dümbüllü'nün kumpanyaları vardı. Naşit olağanüstü komikti. Kantolar, düettolar ve sonra bir oyun oynanırdı."

Muhsin Ertuğrul ile çalışmaya başlayan Yalman, Muhsin Bey'in şehir tiyatrolarından ayrılmasıyla Yale Üniversitesi Tiyatro bölümüne girer ve buradan mezun olur. 1957-1959 yılları arasında Haldun Dormen Tiyatrosu'nda oyuncu ve yönetmen olarak çalışır. 1975-1989 yılları arasında North Carolina School of the Arts'da hocalık yapar. Fakat bu arada Şehir Tiyatrolarında ve Devlet Tiyatroları'nda oyun sahnelemeye devam eder. Yalman, yıllarca birlikte çalıştığı, çok yakından tanıdığı ustası Muhsin Ertuğrul'u şöyle değerlendiriyor:[75]

"Muhsin Bey benim için Tanrı gibi adam. 20. yüzyılda Türkiye'nin üç büyüğü Atatürk, Muhsin Ertuğrul ve Köy Enstitüleri'ni kuran İsmail Tonguç. Her şey Muhsin Bey'den, her şey Atatürk'ten olduğu gibi. Muhsin Bey olmasaydı, Açık Hava Tiyatrosu olmazdı. AKM olmazdı. Tek adam, Atatürk tek adam olduğu gibi. Çok Atatürk yetişse, çok Muhsin Bey yetişse dünya korkunç güzel bir yer olurdu. Ve nasıl kemirdilerse Atatürk'ü, Muhsin Bey'i de kemiren vardı. Pırıl pırıl, güneş gibi bir adamdı. Güvendiğine, sevdiğine sonsuz sevgi veren, olanak veren. Dünyanın en iyi kalpli insanıydı, ama dünyanın en affetmez insanı olabilirdi. Yeteneksizliğe bir itirazı yoktu. Yeteneksizse ufak rol oynardı oyuncu. Ama hınzırsa, sahteyse aforoz ederdi. Çok yazar, uğraşır, polemikler açardı. Bir eleştirmen yanlış nedenlerle yüklendiyse bir oyuna, rezil ederdi. Müthiş devrimci bir adamdı."

C- **Neyzi, Leyla, *Nasıl Hatırlıyoruz/Türkiye'de Bellek Çalışmaları*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2011.**

Bu kitap Leyla Neyzi tarafından yayına hazırlanan, çeşitli zamanlarda yazılmış, birey-bellek ve bunun etkilerini sözlü anlatılardan yararlanarak anlatan on adet çalışmadan oluşmuştur. Bu tür çalışmalara son yıllarda teveccühün artmasının altında, kimliğe ve bununla bağlantılı olarak geçmişe yönelik yoğun ilgi yatmaktadır.[76] İnsanın özne olarak belleğinde oluşan zaman ve mekânın iç içe olan bağlantısı göz önünde bulundurulursa, bellek çalışmaları, tarihin bireysel yaşanmışlıklar yoluyla yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlar.[77]

Söz konusu kitaptan yaptığımız aşağıdaki anlatı "Bedensel Hafıza, Zihinsel Hafıza, Yazılı Kaynak: Hat Sanatının Günümüze İntikalinin Bazı boyutları" başlığını taşımaktadır.

---

[73] *age.*, s. 154.
[74] *age.*, s. 155.
[75] *age.*, s. 160.
[76] *age.*, s. 3.
[77] *age.*, s. 4.

Sözlü ve yazılı kültür arasında önemli farkların olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öte yandan bu iki kültür türünün birbirinden tamamıyla ayrılmadığı, aralarındaki sınırın geçirgen olduğu da bir gerçektir. Yazılı kültürün anlam mahfazası nasıl toplumsal olarak kabul edilmiş bir takım simgeler (örneğin harfler) vasıtasıyla bir ortama kaydedilmiş olan metin ise, sözlü kültürün anlam mahfazası da bireysel ve toplumsal şekilleriyle hafızadır. Bu bakımdan, sözlü ve yazılı kültürlerin yan yana var olabildiği göz önünde bulundurulduğunda, yazılı kültürlerde hafızanın yeri de araştırılmaya değer bir konudur.[78]

Hafızanın sözlü olduğu kadar yazılı kültürlerle de varlığını sürdürdüğü biçimlerden biri de bedensel hafızadır. Yani dilsel olarak, sözcükler yoluyla ifade edilmeksizin, vücut terbiyesi ve alışkanlığı sayesinde gerektiğinde tekrarlanabilen hareketlerin beden tarafından "hatırda" tutulması. Örneğin dik oturmak, saygı duyulan biriyle karşılaştığında başını hafifçe öne eğmek, kucaklaşıp öpüşmek yahut suda yüzmek, insanın zihniyle değil, bedeniyle hatırladığı hareketlerdir; bunlar bedensel hafızada tutulurlar ve her icra edilişlerinde tekabül ettikleri değerleri ve tavırları yenilerler.[79]

O halde yazma uygulamasının da bir bedensel uygulamaya tabi olduğu kesinlikle söylenebilir. Hat sanatı bu uygulamaya örnek gösterilebilir. Çünkü hat sanatının önemli hususlarından birisi de, bir anlamda "beden terbiyesi" olmasıdır. Beş sene Galatasaray'da hocalık etmiş olan Alphonse Mougeol'un eğitiminde reform amacıyla yazıp 1875'te yayınladığı L'école en Orient (Doğu'da Okul) başlıklı kitapta yazı öğretimine ilişkin söyledikleri de hatırlanmaya değer. Türkiye'de kullanılan kamış kalem, aharlı kâğıt, is mürekkebi gibi gereçleri gözden geçirip eleştiren Mougeol, şunu da belirtmekten kendini alamaz:

"*Diz Üstünde yazı yazma sanatı, yahut daha doğrusu saplantısı, sınıf nizamıyla bağdaşması mümkün olmayan bazı duruşları pekiştirir ve şüphesiz güzel yazının maddi olarak icra edilmesini geciktirir. Şahsi tecrübemiz, Türkçe'nin madeni kalem uçlarıyla, alelade kağıt ve mürekkep kullanılarak ve adi bir masa üzerinde yazılabileceğini ispat etmiştir. Tek sorun, beden duruşu ve kalem tutuşuna ilişkin gerekli alışkanlıkların edinilmesidir.*"[80]

Hat sanatının da, yazıyla ilişkisi düşünüldüğünde pek çok âdeti ve kuralı vardır. Bunun bir örneği, "Beşiktaşlı Nuri" adıyla bilinen son dönem hattatlarından Hacı Nuri Korman'ın (1868-1951) anlattığı, meşhur hattatların birçoğunun neden o kadar uzun yaşadığını izah eden şu rivayettir:

"*Hattatlar, yazarken harflerin düzgün çıkması için nefeslerini tutarlar; Yaradan, her insana enfâs-ı mâdûde-i hayat (hayatın sayılı nefesler)bahşettiği cihetle, bu nefesleri daha uzun bir zamanda kullanan hat müntesiblerinin ömrü de, haliyle bahşedilenden daha fazla sürermiş.*"[81]

Bu tür kurallar sözlü olarak hocadan talebeye geçtiğinden, hiç olmazsa geçmiş devirlerde icra edildiği şekliyle hat sanatının bir bedensel uygulamaya sıkı sıkıya bağlı olan bir yazma uygulaması sayılabileceğinden şüphe yoktur. Görülüyor ki gayesi yazılı kayıtlar üretmek olmakla birlikte hat sanatı (diğer İslami kitap sanatları gibi) tarihi boyunca hafızayla iç içe olmuştur. Çünkü nesilden nesile aktarılmasının esası ders kitabı okumak değil, hocayla öğrenci arasında bir sözlü alış veriş gerektiren meşk almak usulü olduğu gibi, sanatçılar da el melekelerini karalama ve temrinler, yani sürekli tekrarlama yoluyla pekiştirmiştir, ta ki harflerin şekil ve orantıları şuurlu hareketten ziyade alışkanlıktan doğana kadar. Kısaca bir yazma uygulaması olan hat sanatı, geçmiş devirlerde ayrılmaz şekilde bir bedensel uygulamaya dayanmıştır.[82]

Seyyid Hüseyin Nasr'a göre, İslami ilimlerde sözlü gelenek her zaman yazılı metinlerin yanında var olmuş, kitapları bütünleyici bir rol oynamıştır. Hangi kitapların önemli addedilip belirli fikir

---

[78] *age.*, s. 14.
[79] *age.*, s. 14-15.
[80] *age.*, s. 16; Mougeol, Alphonse, (1875). *L'école en Orient*, Paris; Imprimerie Vieville et Capoomont, s. 45.
[81] *age.*, s. 17.
[82] *age.*, s. 17-18.

akımlarının temel eserleri sıfatıyla öğretimde kullanıldığı büyük ölçüde sözlü gelenek tarafından belirlendiği gibi, "böyle kitaplar, sadece yazılı metinlerden ibaret kalmayıp, üstattan talebeye iletilen ve bilgiyi edinmesi istenenlerin hafızasında saklanan sözlü öğreti yoluyla söze eşlik edegelmiş, bir bakıma sözün içine daldırılmıştır." "Nakledilmesi gereken bilgiler, "kâğıt üzerine yazılmış harfler ve kelimelerin tüketemediği, kendilerini teslim almaya hazır olanlara iletilmek üzere sözlü kalmaları gereken bazı gerçekler" içerirler. Bu nedenle, "sözlü gelenek, yazılı metni, anlaşılması istenen fikirlerin tek temeli olan bir mutlak metin olmaktan çıkarıp, yaşayan koca bir dünyaya açılan bir kapı haline getirir.[83]

O halde öğretmen (üstat) ile talebe arasındaki kişisel alışverişin gayesi, yazılı metinden hareket edilerek sözlü gelenekte, yani hafızalarda yaşayan bilgilerin aktarılmasıdır. Bu da demektir ki iletilecek bilgi bir bütün olarak ele alındığında, var olduğu tek yer hafızadır.[84]

D- Türkiye'de Yayımlanan Bazı Sözlü Tarih Çalışmaları:

Akal, Emel, ***Kızıl Feministler/Bir Sözlü Tarih Çalışması***, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.
Alpman, **Nazım,** ***Yüzyıllık Beykoz Hikayeleri/Beykoz Sözlü Tarihi***, Beykoz Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul, 2008.
Çakır, Serpil, ***Erkek Kulübünde Siyaset/Kadın Parlamenterlerle Sözlü Tarih***, Versus Kitap, İstanbul, 2013.
Çelik, Hüseyin, ***Görenlerin Gözüyle Van'da Ermeni Mezalimi***, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1993.
Çoban, Cezmi (haz.), ***Belleklerde Yaşayan Bodrum***, P Kitap, İstanbul, 2012.
Eltan, Uğur (yay. haz), ***Sokağımdan Tarih Yazıyorum/Gençlik Çalışmalarında Bir Yöntem Olarak Sözlü Tarih***, Genç Hayat Yayınları, İstanbul, 2011.
Eskin, Şenol, ***Kuşadası Kent ve İnsan Söyleşileri 1/Bir Sözlü Tarih Çalışması***, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012..
Eskin, Şenol, ***Kuşadası Kent ve İnsan Söyleşileri 2/Kadın Sohbetleri/Bir Sözlü Tarih Çalışması***, İstanbul, 2015.
Güntekin, Mehmet, ***Tanıklarıyla Türkiye'de Musikinin Yakın Tarihi 1/Nevzad Atlığ'ın Tanıklığında***, İstanbul, 2012.
Irmak, Hüseyin (haz.), ***Sözlü Tarih Görüşmeleriyle Kağıthane***, Kağıthane Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.
Kaya, Erol, ***Şehre Tanıklık Edenler/Erzincan/Sözlü Tarih Çalışması***, C. I-II, İstanbul, 2012.
Millas, Herkül (der.), ***Göç/Rumların Anadolu'dan Mecburi Ayrılışı (1919-1920)***, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.
Neyzi, Leyla, ***İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak/Birey, Bellek, Aidiyet***, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999.
Neyzi, Leyla, ***Ben Kimim?/Türkiye'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik***, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.
Neyzi, Leyla (yay. haz), ***Nasıl Hatırlıyoruz?/Türkiye'de Bellek Çalışmaları***, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2011.
Sağlam, Mehmet, ***Sözlü Tarih Yöntemiyle 1970'ler İlkokul Öğrencileri***, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.
Solmaz, Gürsoy, ***Tanıkların Diliyle Ermeni Vahşeti***, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2001.
Türker, Nurdan, ***Vatanım Yok Memleketim Var/İstanbul Rumları: Mekan-Bellek-Ritüel***, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.
Tüzün, Gürel, ***Toplumsal Bellek, Kuşaklararası Aktarımı ve Algı/Dersim "38"i Hatırlamak***, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul,2011.
Yüceer, Saime, ***Tanıkların Anlatılarıyla Bursa Tarihi (1919-1938)***, Uludağ Üniversitesi Kent Tarih ve Araştırmaları Merkezi Yayınları, Bursa, 2005.
Ziflioğlu, Vercihan, ***Araftaki Ermenilerin Hikayesi***, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.

[83] *age.*, s. 20.
[84] *age.*, s. 21.

Sonuç

Geçmiş zamanlarda tarihin öğretimi için çok fazla yollar denenmiştir. Bunların ne kadar başarılı olup olmadığı tartışıla dursun, yöntemlerin çeşitliliği giderek artış göstermiş ve zaman içinde de oldukça çoğalmıştır. Ancak tarihin seyri içinde büyük insanların hikâyeleri tarihin raflarında büyük anlatılar olarak yer almıştır. Böylelikle tarih sıradan bir insanın yaşamını görmezden gelerek, sadece ona tarihin bir nesnesi gözüyle bakmıştır.

Ne var ki özellikle İkinci Cihan Harbinden sonra, savaşa katılmış, bunun etkilerini yıllarca üzerinde taşıyan insanların anlatılarına değer verilmeye başlanmıştır, böylece sıradan insanların, tarihin bir öznesi haline gelmesi sağlanmıştır. İşte bunun sonucunda, sözlü tarih denilen yeni bir disiplin ortaya çıkmıştır. Bu disiplinin kurumsal bir hal alması ise 1948'li yıllarda olmuştur. Daha sonra bu disiplin, dünyanın birçok yerinde kullanılmıştır.

Türkiye'de ise mazide yapılan Halk Evleri çalışmaları, 1940'larda Behice Boran'ın alan çalışmaları ile bu disipline bir giriş yapılmıştır denilebilir. Muhteva olarak, birey anlatısına dayanan sözlü tarih, dönem zihniyetinin bir atlası konumunda olması hasebiyle de ayrı bir önem arz etmiştir. Sözlü tarihin Türkiye hikâyesi, aslında 1990'lı yıllarda ilk ürünlerini vermiş ve idrak edilmeye başlanmıştır. Özellikle bu alanda yazılan kitapların, Türkçe 'ye aktarılması, daha sonra yazılacak olan telif kitaplarına da kapı aralamıştır. Sözlü tarih, sıradan bireye değer vermesi, tarihe olan katkısı düşünüldüğünde ilerleyen zamanlarda daha fazla yol kat ederek, çok daha kullanılır hale gelecektir.
Sözlü tarihte de yazılı tarihte olduğu gibi, mutlak anlamda tereddütlü yönlerin varlığı şüphesiz bir gerçektir. Ancak henüz taze bir alan olan sözlü tarihin, alt yapısını-felsefi anlamda- tekâmüle eriştirmesi bir hayli zaman alacaktır.

Kaynakça

Kitaplar:
Caunce, Stephen, ***Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi***, çev. Bilmez Bülent Can-Alper Yalçınkaya, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2001.
Neyzi, Leyla, ***İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak/Birey, Bellek, Aidiyet***, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999.
Neyzi, Leyla, ***Ben Kimim?/Türkiye'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik***, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.
Neyzi, Leyla (yay. haz), ***Nasıl Hatırlıyoruz?/Türkiye'de Bellek Çalışmaları***, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2011.
Özçelik, İsmail, ***Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler***, Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 1996.
Özçelik, **İsmail, Tarih ve Metodolojisi**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2014.
Tan, Mine Göğüş ve Diğerleri, ***Cumhuriyet'te Çocuktular***, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2007.
Taşköprülüzâde Ahmed Efendi, ***Mevzuat'ül Ulûm***, C. I-II, sad. Mümin Çevik, Üçdal Neşriyat, İstanbul, 2011.
Thompson, Paul, ***Geçmişin Sesi/Sözlü Tarih***, çev. Şehnaz Layıkel, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999.
Tosh, John, ***Tarihin Peşinde***, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1997.

Kitap İçinde Bölüm:
Çaykent, Özlem, ***Sözlü Tarih/Tarih İçin Metedoloji***, ed. Ahmet Şimşek, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015.
Sarı, İbrahim, ***Tarih Öğretimi ve Sözlü/Tarih Nasıl Öğretilir?***, ed. Mustafa Safran, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2014.
Üçüncü, Kemal, ***Sözlü Tarih/Türkiye'de Tarih Yazımı***, ed. Vahdetin Engin-Ahmet Şimşek, Yedi Tepe Yayınları, İstanbul, 2011.
Makaleler:
Metin, Celal, ***"Sözlü Tarih ve Türkiye'deki Gelişimi"***, *Türk Kültürü Dergisi*, Sayı: 469, Ankara, 2002.
Öztürkmen, Arzu, ***"Sözlü Tarih: Yeni Bir Disiplin Cazibesi"***, *Toplum ve Bilim Dergisi*, Sayı: 91, İstanbul, 2001–2002 (Kış).

Bir Direniş Senfonisi: Şostakoviç Ve Sanatı

Özlem ONUK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Onur IŞIK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Özet

Şostakoviç; sanatıyla hem 20. yüzyıl müziğinin öncülerinden biri, hem de yakın dünya tarihinde 74 yıl varlığını sürdürebilen Sovyetler Birliği'nin en sarsıntılı dönemine tanıklık etmiş önemli bir bestecidir.
Bu çalışmada; Stalin döneminde yazdığı provokatif eserler yüzünden birçok defa ölümün kıyısından dönen Şostakoviç; İkinci Dünya Savaşı ve Stalin dönemi Sovyetler Birliği bağlamında oluşmuş tarihsel dönem çerçevesinden incelenecektir. 20. yüzyılın ve Sovyet müziğinin yetiştirdiği en büyük bestecilerden olan Şostakoviç, sadece iyi bir müzik insanı olmakla kalmamış, baskıcı rejime de başkaldırmayı başarabilmiştir.
Döneminin ve çağdaş müzik otoritelerinin de kabul ettiği gibi, Şostakoviç zamanının çok ilerisinde bir müzik anlayışına ve duruşuna sahipti. Yazdığı 5. ve 7. Senfoniler, onun dehasını ve hislerini zamanın ruhuyla nasıl büyük bir uyum içinde sergilediğini göstermektedir. Hayatının en verimli ve en zor zamanlarını savaş ve baskı ortamında geçiren Şostakoviç, Stalin'in demir yumrukla yönettiği Sovyetler Birliği'nde toplumun belli bir kesimini kendinden nefret ettirirken, diğer bir kesimini de kendine hayran bırakabilecek kadar tartışmalı eserler verebilmiştir. Müzik gibi söz barındırmayan bir sanat dalında bile, Şostakoviç'in eserlerinde ne kadar olağanüstü bir ifade yeteneği olduğu dinleyicide bıraktığı güçlü etkilerden anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şostakoviç, Stalin, İkinci Dünya Savaşı, Leningrad

A Symphony of Resistance: Shostakovich and His Art

Abstract

Shostakovich; was both one of the pioneers of the 20th century music and an important composer who witnessed the most troubled era of Soviet Union who maintained its existence for 74 years. In this work, Shostakovich who returned from the threshold of death a lot of times because of his provocative works in the time of Stalin, will be examined from the aspect of historical period composed of The Second World War and Soviet Union of Stalin. Shostakovich was not only one of the most prolific composers of the 20th century and Soviet music, but also a rebellious person who resisted against the repressive regime.
As music authorities of the 20th century and today accept, Shostakovich had a concept of music and personality ahead of his time. The symphonies of 5 and 7 show the harmony of his wisdom, and feelings and the spirit of time. Spending the most nutritious period of his life under the iron fist of Stalin, Shostakovich could create such works that make a part of society hate him while the rest love him passionately. Even in an art without lyrics, Shostakovich's extraordinary talent of expression can be understood by powerful effects on his listeners.

Keywords: Shostakovich, Stalin, Second World War, Leningrad

Bir Direniş Senfonisi: Şostakoviç ve Sanatı

Kişiler ya da olaylar incelenirken içinde bulundukları dönem; siyasal, sosyal ve kültürel ortam ile birlikte ele alındığında çok yönlü bir bakış açısı elde edileceği aşikârdır. Bu çalışmada; Stalin döneminde yazdığı provokatif eserler yüzünden birçok defa ölümün kıyısından dönen Şostakoviç; İkinci Dünya Savaşı ve Stalin dönemi Sovyetler Birliği bağlamında oluşmuş tarihsel dönem çerçevesinden incelenmiştir. 20. yüzyılın ve Sovyet müziğinin yetiştirdiği en büyük bestecilerden olan Şostakoviç, sadece iyi bir müzik insanı olmakla kalmamış, baskıcı rejime de başkaldırmayı başarabilmiştir. Bu yüzden, tarihsel arka planı göz önüne alan bir yaklaşımla hazırlanmış bu çalışmanın; Şostakoviç ve eserlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Şüphesiz ki Rus topraklarında bugüne kadar görülmüş en büyük değişiklik 1917'deki Ekim Devrimi'yle cereyan etmiştir. Bu değişimin sonucunda ülkede hüküm süren Çarlık yerini dünyadaki ilk sosyalist hükümete bırakmıştır. Lenin, Stalin ve Troçki'nin önderliğinde Rus topraklarında değişim, çok hızlı ve keskin bir şekilde yaşanmıştır.

Ancak Lenin'in ölümü bir kırılma yaşanmasına sebep olmuştur. Stalin, siyasi rakiplerini alt etmek için hizipçi bir yaklaşım izleyerek yönetimde tek söz sahibi olmak istemiştir. Bunun için de sık sık Lenin ve görüşlerini savunduğu konuşmalarında siyasi rakiplerinin onun izinden gitmediğini iddia etmiştir. Bu süreç sonunda en büyük siyasi rakibi olan Troçki'yi saf dışı bırakmayı becerebilmiştir (Montefiore, 2004:37).

Stalin'in yükselişi sırasında artan siyasi kıyımlar, dökülen kanlar Stalin'in oluşturmak istediği otoriterliği de perçinlemiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Stalin'in yıllardır oluşturmak istediği ve sonunda oluşturduğu demir yumruklu yönetim şekli, Sovyetler Birliği toplumunu ister istemez Stalin'in arkasında birleştirmeyi başarmıştır.

Savaş, Rus topraklarına kadar geldiğinde, yarı toprağa dayalı, ekonomi tamamen savaş sanayisine kaydırılmış; topyekûn bir kurtuluş savaşına dönük adımlara dönüşmüştür. Ancak, Stalin hiçbir zaman kendisinden nefret eden sanat adamlarını memnun etmeyi başaramamıştır. Bunlardan en iyi bilineni ve belki de en büyüğü olan Şostakoviç, muhalifliğini sanatını icra etme yoluyla sürdürmüştür.

Şostakoviç'in müzik tarihinde bu kadar önemli bir yere sahip olmasındaki neden,yaşadığı dönemi ve bunun getirdiği psiko-sosyal ortamı eserlerinde tamamen yansıtabilmesidir. Stalin dönemdeki imkânsızlıklara rağmen ülkesini terk etmeyerek; hem mücadeleye, hem de eserlerini yazmaya devam etmesi gerçek bir başarıdır. Bu yönüyle de eserlerine, tarihe tanıklık eden eserler de denebilir. Şostakoviç, Ekim Devrimi gerçekleştiğinde daha 11 yaşındadır. Lenin'in ölümü ve ardından Stalin'in başa geçtiği yılda ise Şostakoviç'in yaşı 18'dir. Bestecinin, yaşanılan siyasal değişime, II. Dünya Savaşı'na ve sonraki sürece tam tanıklık ettiği söylenebilir. Kendi çağdaşları arasındaki bestecilerden, Prokofiev, yaşamının uzunca bir bölümünü Paris'te ve sonra da Amerika'da geçirmiştir. Yine 20. yüzyılın önemli bestecilerinden olan Rus kökenli Stravinski de, yaşamının büyük bir bölümünü batı ülkelerine geçirmiştir. Devrimin ve ideallerinin bu iki besteci üzerinde, Şostakoviç'in aksine, pek fazla etkisinin olmadığı görülmektedir(Mimaroğlu, 1999: 147).

Yirminci yüzyılın en önemli bestecilerinden biri olarak kabul edilen Şostakoviç, 25 Eylül 1906'da entelektüel bir ailenin üçüncü çocuğu olarak Saint Petersburg'da dünyaya gelmiştir. Babası Mendeleyev'le birlikte çalışmış uzman bir kimyacı, annesi ise bir piyanisttir. Müzikle oldukça ilgilenen bir ailede yetişen Şostakoviç ilk piyano derslerini dokuz yaşındayken annesinden almaya başlamıştır. Müzik konusunda oldukça yetenekli olduğu anlaşılınca Ignatiy Albetoviç Gliasser'in müzik okuluna girmiş ve kısa sürede ilerlemeler kat etmiştir. Şostakoviç henüz on bir yaşındayken gerçekleşen Ekim Devrimi adına ilk bestelerinden biri olan *Ekim Devrimi Anısına Cenaze Marşı*'nı yazmıştır (Şostakoviç, 2010: 17; Suvat, 2009: 20). 1919 yılında Saint Petersburg Konservatuarına girmiş, burada Leonid Nikolayev'den piyano, Maksimilian Steinberg'den kompozisyon dersleri almıştır. Dönemin karmaşık ortamında ve ısıtılamayan konservatuar koşullarında derse girmek herkes için zorken, ısrarla okula devam etmesi ve çalışkanlığı Konservatuar Müdürü Glazunov'un ilgisini çekmiş, kendisiyle yakından ilgilenmiştir (Şostakoviç, 2010:17; Schwarz, 1980:264).

Devrimden sonra sınıfların olmadığı bir toplumun hedeflenmesi ile birlikte Rus müziği de oldukça değişim göstermiştir. Klasik müzik ile halk müziği arasındaki uçurumun ortadan kalkması, yani klasik müziğin sadece burjuvaya değil tüm kesimlere hitap etmesi amaçlanmıştır (Kutluk, 1997:35). Lenin'in imzaladığı kararnamelerle konser salonları halka açılmış ve birçok bale ve opera binası hizmete sokulmuştur (Kaygısız, 1999:303). Moskova Konservatuarı Devletleştirilmiş müzik eğitimi yükseköğretimle eşit sayılmış, birçok ücretsiz müzik okulu açılmıştır. Bununla, çoğalan orkestralara müzisyen vesosyalistideolojinin öngördüğü "eğitilmiş, yararlı vatandaş" yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Düzeni burjuva sanatından kurtarmak için modernist akımlar desteklenmiş; Avrupa'nın öncü bestecileri davet edilerek pek çok konser verilmesi sağlanmıştır (Kaygısız, 1999:303; Suvat, 2009: 15).

Şostakoviç 1924-1025 yıllarında yazdığı *Birinci Senfoni* ile Petrograd Konservatuarından (Saint Petersburg Konservatuarı) mezun olmuştur. 1926 Mayıs'ında ilk kez seslendirilen eser çok başarılı olmuştur (Şostakoviç, 2010:76). Geleneksel tarzda yazılmış ve çok beğenilen 1. Senfoni 1927'de Berlin'de, 1928'de ise, Philadelphia'da büyük beğeni kazanmıştır. 1927'de Varşova'da gerçekleşen Uluslararası Chopin Yarışmasında mansiyon ödülü almıştır (Yiğit, 2015:16). Senfonisinin bu başarısında; gelişmiş piyano partisi ile film müziği öğelerini de barındıran bir yapıya sahip olması önemli bir etkendir (Riley, 2015:22). Bu ödülle birlikte 1927'de Şostakoviç'e büyük etkisi olan iki olay gerçekleşmiştir: İlki Viyana ekolünün temsilcisi sayılan Alban Berg'in St. Petersburg'a gelmesi ve ilk atonal opera olma özelliği taşıyan *Wozzeck* ileRusya prömiyerinin gerçekleşmesi; ikinci olay ise Şostakoviç'in ünlü müzik bilimci Ivan Sollertinsky ile tanışmasıdır. Şostakoviç'in bakış açısında oldukça etkili olmuş, işlerin kötüye gittiğini düşündüğü zamanlarda Sollertinsky ile olan arkadaşlığı besteciye moral olmuştur(Suvat, 2009:22). *1. Senfoni*nin başarısı üzerine, devlet Şostakoviç'ten Ekim Devriminin yıldönümü için bir eser yazmasını istemiştir. Şostakoviç, *2. Senfoni-Ekime Sunu'*yu böyle bir taleple yazmış, ancak döneme uygun siyasal söylemler içermesine rağmen ilki kadar tutulmamıştır (Say, 2005:412; Fay, 1999:40). Yine Şostakoviç'in Bir *Mayıs* (1929) adlı koro ve orkestralı *3. Senfoni*'si, daha çok deneysel özellikler taşımakta olup; yine orkestra repertuarlarında kalmayı başaramamıştır (Fay, 1999: 52; Volkov, 1992: 317).

Döneminin ve çağdaş müzik otoritelerinin de kabul ettiği gibi, Şostakoviç zamanının çok ilerisinde bir müzik anlayışına ve duruşuna sahipti. Yazdığı *5. ve 7. Senfoniler*, onun dehasını ve hislerini zamanın ruhuyla nasıl büyük bir uyum içinde sergilediğini göstermektedir.

Lenin döneminde; müzikte modernleşmeyi temel alan Moskova Çağdaş Müzik Derneği ve halk şarkılarından yola çıkarak geniş kitlelere hitap etmeyi hedefleyen Rusya Proleter Müzisyenler Birliği kurulmuştur. Stalin'in başa geçmesi ile sanata müdahaleler başlamış ve tek yapılı sistemde iki ayrı sanat anlayışı olamayacağı düşüncesi ile bu iki birlik kapatılmış, bunun yerine 1932'de "Sovyet Besteciler Birliği" kurulmuştur. Sanat kurumu kurmak, yürütmek, basın organlarını kurarak yayın yapılmasını sağlamak, bestecilerle icracıların tüm ekonomik sorunlarını halletmek için tüm müzikal faaliyetlerin tüm sorumluluğu Besteciler Birliği'ne verilmiştir (Kaygısız, 1999:304).

Hayatının en verimli ve en zor zamanlarını savaş ve baskı ortamında geçiren Şostakoviç, Stalin'in demir yumrukla yönettiği Sovyetler Birliği'nde toplumun belli bir kesimini kendinden nefret ettirirken, diğer bir kesimini de kendine hayran bırakabilecek kadar tartışmalı eserler verebilmiştir. Stalin döneminde bütün aydınlar gibi Şostakoviç'in de çok güç günler geçirdiği yapıtları hakkında çıkan eleştirilerin çoğunun, Stalin'in onları sevmesi ya da sevmemesiyle bağlantılı sebepleri olduğu bir gerçektir. Bu dönemde klasisizm önemsenmiş, yeni denemeler desteklenmemiştir. Sosyalist anlayışa göre müzik; halkın duygularını anlatmalı, halkın ilgisini çekmeli ve halk tarafından anlaşılabilir olmalıdır (Kutluk, 1997:40).

Şostakoviç ve Türkiye

Türkiye'nin kültürel yönden komşularıyla ilişkilerini geliştirmek için bir grup Sovyet Sanatçı Atatürk tarafından Türkiye'ye davet etmiştir. Şostakoviç, kemancı D. Oistrach, piyanist C. Oborin ve şef Steinberg'in de bulunduğu sanatçıların 1935 Nisan'ında geldikleri konser gezisi beş hafta sürmüştür. İlk konserde Şostakoviç, kendi *Birinci Piyano Konçertosu'*nu çalmıştır (Fay,1999, 82).

Piyanist Lev Oborin, Şostakoviç'in piyanistliği üzerine: "Türkiye'de piyano çalarken Şostakoviç bundan önce hiç görülmeyen bir parlaklık ve duygusal serbestlik, coşkunluk sergileyerek, heyecan ve çekingenlikten kurtulmuştu" demektedir. Besteci olarak ünlenen Şostakoviç'in Türkiye'de başarılı bir piyanist olarak verdiği konser, kendisine icracı olarak inanmasını sağlamış, gelişmesine ivme

kazandırmıştır (Tahirova, 2010, 81).Şostakoviç, Ankara'da ve İstanbul'da verilen bir dizi konserde yer almış, İzmir'de halk türkülerini dinleme fırsatı bulmuştur. Ankara Konservatuarı'ndan kendisine uyarlanmış halk şarkılarının notaları verilmiş, dönemin Türk bestecileri Cemal Reşit Rey ve Hasan Ferit Alnar'ın çaldığı bazı eserler ile ilgilenmiş ve yeni ulusal müzik renkleri ile tanışmıştır (Moshevich, 2004, 82).

İstanbul'da bulunduğu sıralarda Pera Palas'ta kalan Şostakoviç, Cemal Reşit Rey ve Hasan Ferit Alnar'ın yardımı ile nota kâğıdı temin etmiştir. Hızlan'ın aktardığına göre, 1930'lu yıllarda Rusya'da nota kâğıdı bulmak oldukça zordur. Daha sonra 7. Senfonisini bu kâğıtlar üzerinde bestelemiş olduğunu, senfoninin el yazması orijinallerindeki kâğıtların sol köşesinde "Jorj D. PapajorjiuYayınevi-Yüksekkaldırım, İstanbul" yazılı olduğunu söyler (Hızlan, 2010; Yalçın, 2016).

Müziğe İlişkin Müdahaleler

1936 yılında Stalin'in, Şostakoviç'in *Mytsenk'li Lady Macbeth* operasını izlemesinin ardından Pravda gazetesinde isimsiz sert bir eleştiri yazısı yayımlanır. Bu operada işlenen konu pek onaylanmamıştır. Opera, çiftlikte yaşayan bir Rus kadının kocası evde yokken bir işçiyle birlikte olması ve olaya şahit olan kayınpederin öldürülmesini konu almaktadır. Eserde aslında konu cüretkâr bulunmasına karşın, eleştiri yazısı müzik üzerine yoğunlaşmıştır. Yazıda şöyle denmektedir:

Aklımızda kalan bir melodi bile yok, amorf temalar, Rus değer yargılarına aykırı, zedeleyici bir opera, eğer Bay Şostakoviç bu yolda batının kokuşmuş biçimsel özellikleri doğrultusunda devam edecek olursa, başına çok tehlikeli işler gelebilir (Fay, 1999: 89; Uçarsu, 2005).

Olaydan sonra opera hemen kaldırılır ve ancak bir daha Stalin'in ölümünden sonra sahnelenebilir.

Bu Şostakoviç ve diğer sanatçı besteciler için korku mevsiminin başlangıcıydı. Eserleri daha fazla çalınmadı ve yakalanma, belki de ölüm tehlikesiyle neredeyse bir yıl yaşamak zorunda kaldı (Saval, 2016).

1936'lı yıllarda Sovyet yönetiminin zalim ve acımasız olduğu bir dönemdir. Bu dönem pek çok kaynakta "Büyük Terör" olarak tanımlanmaktadır (Conquest, 2008: 5). Bu ortamda her gün Şostakoviç'in arkadaşları ve tanıdıklarının da içinde olduğu sanat camiasından pek çok kişi sessizce tutuklanmakta ve ortadan kaybolmaktadır. Daha önce eserlerine ilişkin yapılan sert eleştirilerin etkisiyle, *4. senfoni*sini provaları aşamasındayken yine meydan okuma olarak algılanabileceği endişesi ile eseri geri çeker (Glikman, 2001: 22). 1937'de yine sert müdahalelerin devam ettiği bir dönemde bestelenen ve çalınan *5. Senfoni*Şostakoviç'in hayatında ve Sovyet müzik kültüründe önemli bir aşama olmuştur.

Robert Service, Stalin'in biyografisinde bu duruma şu şekilde değinir:

Stalin, herkesin fısıldamaktan dahi çekineceği parçaları yazmakla bilinen Rus Klasik Müziği'nin dâhisi Şostakoviç'i bile korkutarak yıldırmaya çalışmıştır. Şostakoviç'in 5. Senfonisi *Bir Sovyet Sanatçısının Adil Eleştiriye Yanıtı* olarak tanınmaya başlanmıştı. Bunun üzerine Şostakoviç hatalarını "itiraf etmeye" zorlandı (Service,2005: 359).

Bu eseri önceki senfonilerinden fazlı olarak geleneksel senfoni formunda ve anlaşılabilir yazmıştır. Senfoni 4 bölümden oluşmakta, birinci bölüm sonat allegrosu formunda, ikinci bölüm scherzo üçüncü bölüm Largo ve final bölümü zafer dolu karakterde bir allegrodur. *5. senfoni*nin ilk seslendirilişi 1938'de Leningrad'da ikincisi ise Moskova'da yapılır. *5 senfoni* Şostakoviç'in zaferi olur. Prömiyer'den sonra Plavda'da övgü dolu yazılar yer alır; eser "sosyalist gerçekçiliğin senfoni müziğindeki örnek eseri" olarak tanımlanır (Moshevich, 2004:221; Fay,1999:104).

1937'den sonra Şostakoviç, St. Petersburg Konservatuarında kompozisyon öğretmeni olarak çalıştığı görevine 1939'da profesör olarak devam eder (Fay, 1999: 108).

Sovyet liderlerin kişisel beğenileri ve siyasal ölçülerine göre, avangart kişiler ve akımlara "formalist" yakıştırması yapılmıştır. Bununla birlikte formalist müzik tartışmaları başlamış, Parti formalizme karşı mücadele etmiştir (Moshevich, 2004:88). Besteciler büyük baskılar altında kalmışlar, formalist olmakla suçlanmışlardır. Batı müziğindeki yeni forma ve tekniklerin kullanılması yasaklanmıştır. Schönberg, Berg, Stravinski, Hindemit, Bartok gibi devrimin ilk yıllarında ilgi gören yenilikçi bestecilerin müziğinin ülkeye sokulması yasaklanmıştır. Müzik yeni bir toplum yaratma doğrultusunda bir araç olarak kullanılmıştır (Fay, 1999:160-161).

7. Senfoni

Şostakoviç, bu senfoniyi yazmaya işgalden önce başlamıştır. Şostakoviç orduya katılmak istemiş anca, gözlerinde sorun yüzünden kabul edilmemiştir. İşgal söylentileri ile birlikte pek çok aydın ve sanatçı şehri terk etmiştir. Eşinin ısrarlarına rağmen şehri terk etmemiş, gönüllülere katılmıştır. İtfaiye ekibinde, yangın gözlemciliği kulesinde gönüllü olarak çalışmıştır. Ardından, Milis Teşkilatına katılarak siper kazma işini yaptı. Hitler işgalin kısa süreceğini düşünmüş, henüz zafere ulaşamamanın öfkesi ile Leningradlıların açlığa mahkûm etmiştir. Yiyecek depolarını bombalamış, akarsuları zehirletmiştir. Halk açlıktan kedi, köpek, kuş gibi pek çok canlıyı yemek mecburiyetinde kalmıştır. Havanın eksi otuz derece oldu koşullarda halk evlerinde ne varsa ısınmak için yakmıştır. Şostakoviç bu senfoniyi, Leningrad yoğun bombardıman altında iken, siper kazarken gece gündüz çalışarak yazmaya çalışmıştır.

7. Senfoni yani Leningrad Senfonisi'nin yazıldığı ve ilk icra edildiği ortam da kayda değer niteliktedir. Savaş boyunca büyük yıkım yaşayan Sovyet halkı bu eser sayesinde zor günleri atlatacağına inanmış ve büyük moral bulmuştur. En önemli kısmı ise orkestradan hayatta kalan az sayıda müzisyenin, tüm yoksunluklara rağmen bu konseri icra etmek için büyük çaba sarf etmesidir. Bir yanda açlık, bir yanda kentin yıkımı öte yanda yaşanan moral bozukluğuna inat halkın ve sanatçıların bir araya gelerek bu konserin gerçekleştirilmesi dikkatlerden kaçırılmaması gereken önemli bir noktadır. Savaşın getirdiği zor koşullarda halkına moral vermek için yazdığı senfoniyi 1941'de kuşatma sırasında yaptığı bir radyo programında şöyle anlatır:

Bir saat önce, büyük bir senfonik yapıtın ilk iki bölümünü tamamladım. Bu eseri layıkıyla bitirmeye muvaffak olursam, yani üçüncü ev dördüncü bölümleri de tamamlamayı başarırsam, o takdirde bu eserimi *7. senfoni* olarak adlandırmak mümkün olabilecek. Beni şu an radyoları başında dinlemekte olan herkes, şehrimizde yaşantının normal olarak sürdürüldüğünü böylece anlayacaklar. Hepimiz şu andan askeri görevlerimizi yerine getirmekteyiz. Sovyet müzisyenleri, benim sevgili silah kuşanmış kardeşlerim, dostlarım, unutmayalım ki sanatımız şu anda büyük bir tehlike altındadır. Gelin müziğimizi müdafaa edelim, kendimizi düşünmeden dürüstçe çalışalım (Bali, 2008:78).

Şostakoviç'in orkestra üyelerine ve müzisyenlere yaptığı bu çağrı karşılığını bulmuştur. Direnişin senfonisi 7. senfoni tamamlanmış ve ilk olarak Samara'da (o zamanki adı Kuybişev) Bolşoy Tiyatro orkestrası tarafından 5 Mart 1942 yılında çalınmıştır (Moshevich, 2004:101).Leningrad'da seslendirilebilmesi için hayatta kalan müzisyenlere çağrı yapılır. Toplanılan orkestra üyeleri ile açlık ve soğuğun da zorlaştırdığı koşullarda provalar yapılır. Karl Eliasberg yönetiminde orkestranın provaları dört ay sürer. Provaları izleyen Tolstoy Pravda Gazetesi'ne eserle ilgili çok olumlu bir eleştiri yazısı yazar, Stalin Tolstoy'un yorumlarına güvenir ve eserin bir propaganda aracı olarak kullanılması fikrini benimser. Mikro filme kopyalanan notalar, tüm Rusya, ABD, Tahran, Kahire ve daha batıya ulaştırılır (Brown, 2005:363; Fay, 1989: 131; Robinson,1995:69).

Leningrad'ta*7. senfoni* 9 Ağustos 1942'de gerçekleştirilir. Sovyet ordusu Alman birliklerini ağır bombardımana tutar. Böylece konserin bomba sesleri ile kesilmesine engel olunur. Tüm şehre, sokaklara, Alman askerlerinin ilk siper hatlarına kadar hoparlörler yerleştirilir. Büyük bir başarı ile gerçekleşen konser bir saat alkışlanır. İşgal on sekiz ay daha sürer ve işgalin ardından konserde görev alan müzisyenler madalya ile ödüllendirilir (Fay, 1989:133; Ross, 2008:269).

7. Senfoni'de tema, grotesk stilinde mekanik cansız marşa dönüşerek yavaş yavaş hızlanarak korkunç bir hal alır. Bir robot gibi yürür her şeyi yok eder, bu gerçek katliamın karmaşası ve şiddetin tırmanışının seslerle ifadesidir. Tema on bir ısrarla tekrarlanmaktadır. Ses yükselerek gürler ve acı dolu Vatan'ın temasına ulaşır. Senfoni, final bölümünde gelecekteki zaferi müjdeleyerek sona erer.

Şostakoviç'in bu eseriyle daha da ünlü olmuş, 1942'de Time dergisine konu olmuştur. Şostakoviç'in resmi, Time dergisinin kapağında yer alır vekendisi hakkında bir makale yayımlanır. Makalede; devrim mücadelesi, Stalin yönetimi ve ardından işgalle birlikte, müziğinin değişimi ve başarıları konu edilmektedir.

Stalin *7. senfoni*nin bu denli popüler oluşu ile birlikte tüm dünyaya savaş halindeki ülkesinde müziğin devam ettiğini, ülkesinin savaştan etkilenmediği izlenimini uyandırmak ister. Müzik tarihinde belki de bir senfoni ilk defa bu denli politik ve psiko-sosyal bir rol oynamıştır.

Besteci, 1943'ten 1948'e kadar Moskova Konservatuarında Kompozisyon dalında profesör olarak çalışır. 1948'de *8. senfoni*yi besteler, Şostakoviç'in iyimser epik bir eser yazması beklenmiş, ancak trajik ve melankolik atmosferde bir senfoni bestelemiştir. Sovyet besteciler birliği tarafından uygun olmayan eserler listesine alınmıştır. Stalin, Şostakoviç'in *9. Senfoni*sini yüksek bir beklenti ile bitirmesini ister. *9. senfoni* seslendirilir ve ne ihtişamlı bir koro ne de büyük bir orkestra kullanılır. Tam bir hayal kırıklığı yaratır. Şostakoviç eseriyle; ortamın barış ortamı olmasına karşın, geçmişteki korku dolu günlerin unutulamayacağı mesajını verir. Bu eserden sonra daha çok film müzikleri bestelemeye yönelir (Fay, 1989:147). Görüldüğü üzere besteci beğenilme ve ters eleştirilere maruz kalma arasında bir yaratım süreci yaşamaktadır.

1948 yılında Stalin tarafından bir kararname yayınlanır. Kararnamede, Şostakoviç başta olmak üzere birçok sanatçı formalist olmakla, yönetime ters gitmekle ve batıya yaranmakla itham edilir. Şostakoviç'in ödül alan eserleri bile sansürlenmiş, radyolardaki plakları yok edilmiştir. Profesörlük görevinden uzaklaştırılmıştır (Kutluk, 1997:38).Batıda baskıcı Sovyet yönetimi sert bir dille eleştirilir. Bunun üzerine Sovyet yöneticiler, bu durumu yalanlamak ve kamuoyuna her şeyin iyi gittiğini göstermek için Şostakoviç'in ve diğer yasaklı birkaç bestecinin New York'ta dünya barışı için düzenlenen Kültür ve Bilim Kongresine gitmelerini ister. 1949 yılında gitmek mecburiyetinde kaldığı kongrede, sorulan sorulara denetlendiğinin bilinci ile yönetimin istediği yanıtları vermek zorunda kalır. Aynı yıl *Orman Şarkısı* oratoryosu ile büyük başarı kazanır. Bu eserle hem Stalin Ödülünü alır hem de Sovyet Barışını Koruma Üyesi olur (Suvat, 2009:30).

1953'teki ölümünden sonra Stalin'in anısı beklendiği gibi çok büyük saygı görmemiştir. Bunun nedeni ise yıllar boyunca baskıcı bir rejim altında yaşayan halkta biriken öfke ve bunalımdır. Stalin'den sonra başa geçen liderlerin büyük kısmı, Stalin'e yapılan atıfları kaldırma, portrelerini kurumlardan indirme yoluna gitmiştir. Sovyetler Birliği'nin son döneminde ise Gorbaçov ve benzeri liderler, ülkenin içinde bulunduğu zor şartları hep Stalin döneminden dem vurarak açıklama yoluna gitmişlerdir. Kısmen doğru olan bu yaklaşım elbette ki siyasi bir manevra olarak da nitelendirilebilir. Ancak, Stalin'in uyguladığı baskıcı rejim politikaları her kesimden insanın canını yakmakla kalmamış, sonraki nesillere de miras kalacak olumsuz bir dönem atmosferine neden olmuştur. Stalin'in öldükten sonra Sovyet senfoni geleneğinin en önemli temsilcisi konumuna gelir. Yazdığı *10. Senfoni*'de Stalin'in acımasızlığı ve kötü ortamı gerilimli akorlarla anlatılır. Son bölümde eser, Stalin'in yokluğuna işaret ederek parlak ve mutlu bir çerçeve ile biter. 1957'de Rus Devrimin (1905)50. Yılı anısına "Yıl 1905" başlıklı *11. Senfoni*sini yazar. Bu yıllarda resmi makamlarla yakınlaşır hatta partiye üye olur. Bununla birlikte Besteciler Birliğinin birinci sekreteri olur (MacDonald, 2006:216; Brown, 2005:204). 1962 yılında yazdığı *13. Senfoni*sinde 1943'de Yahudilerin topluca katledildiği Babi Yar'ı sorgulamıştır. Bu eserle Yevtuşenko'nun şiirini kullanmasından dolayı yine yoğun eleştirilerin odağı olur (Şostakoviç, 2010:220; MacDonald, 2006:216).

1966'da kalp krizi geçiren Şostakoviç eserlerinde karamsar bir hava çizer. 14. Senfonide ölümün bir başlangıç değil bir son olduğunu anlatmaktadır. Senfoni 4 ayrı şairin şiirlerine yer veren on bir bölümden oluşmaktadır ve şiirlerin ortak teması ölümdür. 1969 yılında Şostakoviç'in sağlığı kötüleşerek hastaneye kaldırılır. Sağ elindeki ağrılar nedeniyle eseri sol eliyle tamamlar. *15. Senfoni*'yi yani son senfonisini, 1971'de tatil için gittiği Besteciler Evi'nde tamamlar. Eserde, Rossini'nin *William Tell* operasından ve Wagner'in *Walküre*temasından alıntılar kullanır (Brown, 2005:54, 172, 355).

Şostakoviç yaratıcılığının geç dönem eserlerinde "on iki ton tekniği"ni kullanmıştır. Birçok eserinde Mahler ve Muzorski etkileri görülmektedir.
Son eseri olan *Viyola ve Piyano Sonatı*'nı hastanedeyken tamamlar. 9 Ağustos 1975'te Moskova akciğer kanseri nedeniyle hayata veda eder. 14 Ağustos'ta Şostakoviç için resmi makamların yöneticilerinin de katıldığı bir cenaze töreni düzenlenir. Tüm Sovyet gazetelerinde resmi bir başsağlığı bildirisi yayımlanır (Brown, 2005:304).
Çağımızın büyük bestecisi, SSCB Yüksek Sovyet'i Milletvekili, Lenin Nişanı ve SSCB Devlet Ödülleri sahibi Dmitri Şostakoviç, altmış dokuz yaşında aramızdan ayrılmıştır. Komünist Parti'nin sadık evladı, seçkin bir toplum adamı ve yönetici, vatandaş-sanatçı D. Dmitriyeviç, tüm yaşamını Sovyet müziğinin gelişmesine toplumcu hümanist ve enternasyonalizm ideallerinin bir kez daha doğrulanmasına adamıştı…(Brown, 2005:304).
Şostakoviç kişiliği ile özdeşleşen bir monogram oluşturmuştur. Bu monogram isminin Almancadaki okunuşunun baş harflerinden oluşan (Dimitri Schostakowitsch), müzikal imzasıdır. D=Re, S (Es)=Mi bemol, C=Do, H=Si notalarından oluşan müzikal motif, 1948'den sonraki pek çok eserinde bulunmaktadır. *10. Senfoni*, *8. Yaylı kuartet*te ve *1. Keman konçertosu*nda ve *15. Senfoni*sinde "DSCH" motifinden yola çıkılmıştır.

Tablo-1 Şostakoviç'in Eserleri ve Yazıldığı Forma Göre Dağılımı

Eserleri	**Sayı (n)**
Senfoni	15
Konçerto	6
Suit	25
Senfonik Çalışmalar	15
Yaylı Çalgılar İçin Eser	15
Çalgı Ya da Çalgı Grupları İçin Yazdığı Eserler	12
Piyano içi Eserler	17
Opera	8
Bale	5
Film Müzikleri	40
Doğaçlama	13
Koro	14
Vokal Eserleri	28
Orkestra Düzenlemeleri	14
Toplam	227

Tablo 1'de bestecinin eser sayısına bakıldığında oldukça üretken bir müzik adamı olduğu söylenebilir. Şostakoviç, çoğunluğunu senfonik eserlerin oluşturduğu, 227 güzel eseri yazmayı başarmış ve insanlığa hediye etmiştir.

Sonuç

Müzik gibi söz barındırmayan bir sanat dalında bile, Şostakoviç'in eserlerinde ne kadar olağanüstü bir ifade yeteneği olduğu dinleyicide bıraktığı güçlü etkilerden anlaşılmaktadır. Aldığı ödüllere bakılacak olunursa iktidarla ilişkilerinin iyi olduğu ve iktidar tarafında desteklendiği düşüncesi tam bir yanılsamadır.

Şostakoviç tüm yaşamı boyunca Sovyet rejimi ile anlaşmazlıklar yaşamış ve yaratıcılığı denetim altına alınmaya çalışılmıştır. Ona verilen tüm görevleri yerine getirmiş fakat iktidarın getirdiği sınırlamaları aşarak kendi müziğini üretmeyi başarmıştır. Sosyalist rejimin gereklerine uygun coşkulu ve iyimser eserlerin yanı sıra, iç dünyasını ifade eden eserlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.
Besteciliğinin ilk yıllarında bir eserinin kötü icrasına bile tahammülü yokken, sistemin siyasi psikolojik baskıları hayatında ve eserleri üzerinde önemli etkileri olmuş, kendi içerisinde de birçok çelişkiler yaşamasına neden olmuştur. Form olarak sosyalist sürrealizme ters düşmekte, yabancı modern akımından gitmekle ve burjuva müziği yapmakla suçlanmıştır.
Yaşamla ölüm arasında gidip gelen, huzursuzluklarla dolu tedirgin bir yaşam içerisinde bu kadar üretken olmayı başarmasından alıyoruz ki, Şostakoviç hem güçlü bir irade hem de güçlü kişiliği olan bir şahsiyetti.

Kaynakça

Brown, Malcolm H. (2005).*A ShostakovichCasebook*, Indiana UniversityPress. Canada.

Fay, Laurel. (1989). *Shostakovich: A Life*, Oxford UniversityPress.

Glikman, Isaak. (2001).*Story of a Friendship*:(trans. AnthonyPhillips), 22, Faber

Hızlan, Doğan. (2010).*Şostakoviç İstanbul'dan ne aldı?* http://www.hurriyet.com.tr/sostakovic

istanbul-dan-ne-aldi-15869306

Kaygısız, Mehmet. (2004).*Müzik Tarihi*, Kaynak Yayınları, İstanbul.

Kutluk, Fırat. (1997). *Müzik ve Politika*, Doruk Yayımcılık, Ankara.

MacDonald, Ian. (2006).*The New Shostakovich*, PimlicoPress.

Montefiore, S. S. (2004). *Stalin: The Court of the Red Tsar*. New York: Knopf.

Moshevich, Sofia. (2004).*DmitriShostakovich, Pianist*. McGill-Queen'sPress, Quebec.

Mimaroğlu, İlhan.(1999).*MüzikTarihi*, Varlıkyayınları, İstanbul.

Riley, John. (2005).*Dimitry Shostakovich: A Life in Film*, London.

Robert Conquest. (2008). *The Great Terror: A Reassessment*. Oxford UniversityPress. ISBN 978-0 19531699-5

Robinson, Harlow. (1995). *ComposingforVictory, In Stites, Richard. Cultureand Entertainment inWartimeRussia*, Indiana UniversityPress.

Ross, Alex. (2008). *The Rest is Noise: ListeningtotheTwentieth Century*. Picador.

Service, R. (2005). *Stalin: A Biography*. Cambridge, MA: BelknapPress of Harvard UniversityPress.

Saval, Nikil. (2016).*JulianBarnesandShostakovichWars*, 26 May.
http://www.newyorker.com/books/page-turner/julian-barnes-and-the-shostakovich-wars

Schwarz, Boris. (1980).*ShostakovichDimitry (Dimitriyevich) ThenewGrov Dictionary Music andMusicians*, Edt. StanleySadie, 17. Cilt Macmillan Publisher Limited, New York.

Suval, Elis. (2009).*Dimirtyshostakovich'in Son Eseri, Op.147 Viyola ve Piyano Sonatının Tarihsel, Teorik ve Formal İncelemesi*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Şostakoviç, Dimitriy. (2010).*Bir Sovyet Sanatçısı Olarak Tarihe Tanıklığım*, Çev.Volkan Terzioğlu, Yazılama Yayınevi, İstanbul.

Tahirova, Ferah. (2010).*Şostakoviç ve Türkiye*, Pan Yayıncılık, İstanbul.

Volkov, Solomon. (1992).*Tanıklık Tutanağı*, Pencere Yayınları, İstanbul.

Yalçın, Soner. (2016).*2.DünyaSavaşı'nınBüyükKahramanı: Dimitri Şostakoviç*, Köşeyazıları, http://www.sozcu.com.tr/2016/yazarlar/soner-yalcin/ii-dunya-savasinin-buyuk-kahramani-dmitri-sostakovic-1230123/

Yiğit, Emin Ersöz. (2015). *DimitryShostakovich'in Piyano Konçertolarının Form Özellikleri ve piyano Tekniği Açısından İncelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tarih Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin *Coğrafya* Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

Ahmet Sait CANDAN
Karabük Üniversitesi, asaitc@karabuk.edu.tr

Fatih Aydın
Karabük Üniversitesi, fatihaydin@karabuk.edu.tr

Özet

Metafor, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir. Bu araştırmanın amacı, Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *Coğrafya* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada *olgubilim* deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nde öğrenim görmekte olan toplam 140 öğrenci katılmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: *a) Tarih bölümü öğrencileri Coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır? b) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?* Araştırmanın verileri, öğrencilerin *"Coğrafya…gibidir; Çünkü…"* cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, tarih bölümü son sınıf öğrencileri *"Coğrafya"* kavramına ilişkin toplam 109 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından irdelenerek 12 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Metaforlar, tarih bölümü öğrencilerinin *coğrafya* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanabilir.

***Anahtar sözcükler*:** coğrafya kavramı, metafor, tarih bölümü

Giriş

"Benzetme" kavramıyla yakın bir anlam taşıyan metafor kavramı, bilinmeyeni bilinene aktarmak suretiyle açıklamak ya da nitelikleri bir gerçeklik düzleminden bir başkasına aktarmak suretiyle iş gören bir söz ya da görüntü aracı" olarak tanımlanabilir (Mutlu, 1998: 106). Bir diğer ifade ile metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006:1).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere metaforlar, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir. Forceville (2002:2), herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için şu üç sorunun yanıtlanması gerekmektedir: 1- Metaforun konusu nedir? 2- Metaforun kaynağı nedir? 3- Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir? Bu ilişkiyi Saban (2004: 2) bir örnekle şöyle ifade etmiştir: *Metaforun konusu* (örneğin, "Öğretmen bahçıvan gibidir." cümlesindeki öğretmen sözcüğü), *metaforun kaynağı* (bahçıvan) ve *metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler* (bahçıvanın yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenmesi gibi öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması) şeklinde açıklayarak metaforun kaynağının, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada bir filtre veya süzgeç görevi gördüğünü belirtmiştir (Aydın ve Ünaldı, 2010).

Günümüzde toplumlar bilimsel, çağdaş ve ülke kalkınmasına hizmet verecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yürüten bilim dallarından birisi de coğrafyadır. Coğrafya, coğrafi yeryüzünün doğal, beşeri ve iktisadi çevre etmenlerini; insanla (toplumla) ilgi kurarak inceleyen bir ilimdir (Doğanay, 2011). Coğrafyanın bir bütün halinde yeryüzünün tamamını kapsayan inceleme alanı çok geniş ve araştırma konusunu teşkil eden olaylar ise çok çeşitli ve karmaşıktır. Gerçekte bu olaylar ile sadece coğrafya değil; Tarih, Sosyoloji, Meteoroloji, Hidroloji, Botanik, Zooloji, Antropoloji, Etnoloji, gibi birçok ilimlerde meşgul olmakta ve konusu itibariyle farklı olan bu olaylardan her biri ayrı bir disiplini teşkil etmektedir. Burada coğrafya, yeryüzü olaylarını farklı bir tarzda ele alıp tetkik etmekte ve bu itibarla konu bakımından bu olayların yeryüzü ile münasebetlerini, dağılışını ve dağılışın nedenlerini araştırmaktadır. Ancak toplumun büyük bir kısmı coğrafyayı, sadece genel kültür veren bir bilim

olarak kabul etmektedir. Coğrafyanın sadece başkent, dağ, ırmak isimlerinin ve sayısal özelliklerinin ezberlenmesi gereken istatistikî ve kuru bilgiler yığını olmaktan çıkarılıp, bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirerek insanlar için nasıl daha faydalı hâle getirilebileceğini araştıran ve ortaya koyan, ayrıca öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlamalarına ve çevrelerinde gerçekleşen olayları sorgulama becerisi kazandıran bir bilim olarak anlaşılması gerekmektedir.

Coğrafya tarih biliminin de en önemli yardımcılarından biri hatta zaman kavramı ile birlikte olmazsa olmazıdır. Zira yer ve zaman boyutunu içermeyen bir tarihsel anlatıya biz ancak masal ya da hikâye diyebiliriz. Tarihin; bireylerin ve onların oluşturduğu toplumların her türlü eylemlerini *yer* ve zaman göstererek, neden-sonuç ilişkisi kurarak, objektif bir biçimde ve kanıtlara dayalı olarak inceleyen sosyal bir bilim (Candan, 2010) biçimindeki tanımından da anlaşılacağı üzere geçmişte olmuş, günümüzde olmakta ve gelecekte olacak olan tüm tarihsel olaylar zaman ve mekân bütünlüğü içerisinde anlam kazanır.

Tarihsel çevre tarihin akış ve gelişiminde her zaman etkili olmuştur. Coğrafi çevre insanları göç etmeye, savaşmaya itmiş; toplumları geniş coğrafyalar üzerinde muazzam medeniyetler kurmaya zorlamıştır (Memiş, 1989). Bu nedenle, tarihsel bir olayı araştırırken, olayın gerçekleştiği yeri bilmek ve ona göre olayı değerlendirmek gerekir. Coğrafyasız bir tarih ölü bir beden gibidir. Tarihsiz bir coğrafya ise hayat ve hareket doludur fakat tesadüfi ve tehlikesizdir (Gümüşçü, 2010).

Tarih ve coğrafyanın bu mutlak birlikteliği zamanla Tarihi Coğrafya denilen bir anabilim dalının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Coğrafi faktörlerin tarih bilimine etkilerini inceleyen tarihi coğrafyaya göre her medeniyet belli bir zemin üzerinde kurulur. Zeminin doğal şartları, üzerinde kurulan medeniyetin yayılıp genişlemesinde ya da dağılıp yok olmasında başlıca rolü coğrafi faktörler belirler (Soysal, 2012). Malazgirt Savaşında Malazgirt Ovasının, İstanbul'un fethinde Haliç'in ne ifade ettiğini, Çanakkale'nin neden "geçilmez" olduğunu, İstiklâl Savaşında Sakarya nehrinin önemini, kısacası savaşılan alanlardaki stratejileri anlamak için "araziyi okumak" gerekir. Araziyi okumak ise coğrafi bilgiye dayanır (Karabağ, 2011). E. Huntington; medeniyetlerin iklimdeki değişikliklere paralel olarak geliştiği ve yok olduğu tezini savunmuştur. Örneğin, Orta Asya ve Ortadoğu'daki medeniyetlerin yıkılmasını artan kuraklığa, Yukatan yarımadasındaki Maya medeniyetinin yıkılmasını ise artan sıcaklık ve nemliliğe bağlamıştır. Yani bir tarihçinin coğrafya faktörünü göz ardı etmesi sadece coğrafyaya değil, tarihe ve tarihsel olaylara da ihanet etmesi anlamına gelir (Dinç, 2011).

Araştırmanın Amacı

Son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çeken metafor, yerli ve yabancı literatürde çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Türkiye'de *"Coğrafya"* kavramına yönelik metafor çalışmaları bulunmaktadır (Öztürk, 2007; Aydın, 2010; Aydın ve Ünaldı, 2010; Geçit ve Gencer, 2011; Sağdıç, 2013) ancak Tarih bölümü öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramıyla ilgili metaforlarını ortaya koyan bir çalışma yapılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışma, alanda bir ilk olma özelliği taşıyacağı ve tarih eğitimi çalışmalarına da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir

Öğrencilerin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin algıları; okul yaşamları boyunca aldıkları eğitime, deneyimlerine, bulundukları çevrenin özelliklerine, derse karşı tutumlarına vs. bağlı olarak değişmektedir. Bu araştırmanın amacı Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. "Coğrafya" kavramına ilişkin olarak Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "*olgubilim*" kullanılmıştır. Olgubilim (*fenomenoloji*) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Tarih bölümü öğrencileri; örneklemini ise 2015–2016 öğretim yılı bahar döneminde, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde öğrenimine devam eden 140 öğrenci (80'i kız, 60'ı erkek) oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada *metaforların bir araç olarak kullanıldığı* ilgili araştırmalar incelenmiştir (Aydın, 2010; Aydın ve Ünaldı, 2010; Saban 2008, 2009; Sağdıç, 2013; Öztürk, 2007; Alger, 2009; Guerrero ve Villamil, 2002). Araştırmaya katılan öğrencilere "*Coğrafya… gibidir; çünkü …*" ibaresinin yazılı olduğu boş bir kağıt verilmiştir. Öğrencilerden bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Metaforların bir araştırma aracı olarak ele alındığını çalışmalarda "*gibi*" kelimesi, genellikle "*metaforun konusu*" ile "*metaforun kaynağı*" arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. Cümlede "*çünkü*" kelimesine yer verilerek, araştırmaya katılan öğrencilerden kendi metaforları için bir "*gerekçe*" sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları bu kompozisyonlar, birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde *"içerik analizi"* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:27). Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Saban 2008, 2009; Aydın, 2010):

***(1) Adlandırma Aşaması*:** Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Her bir öğrencinin sunduğu kâğıtta dile getirilen metaforlar kodlanmıştır. Herhangi bir metaforun yazılmadığı kâğıtlar işaretlenmiştir.

(2) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması: Bu aşamada Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek her metafor; (1) *metaforun konusu*, (2) *metaforun kaynağı* ve (3) *metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından* analiz edilmiştir. Tarih bölümü son sınıf öğrencileri tarafından üretilen zayıf yapılı metaforların ayıklanmasından sonra, toplam 109 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bütün öğrenciler geçerli metafor üretmemişlerdir. "Zayıf yapılı metafor" olarak ifade ettiğimiz; herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kağıtlar, herhangi bir gerekçenin sunulmadığı kağıtlar, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar ve mantıksız veya coğrafya kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Bu araştırmada 5 kâğıt herhangi bir metafor kaynağını içermemesi, 10 kağıt herhangi bir gerekçenin sunulmaması ve 9 kağıt da mantıksız veya coğrafya kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmaması gerekçesiyle elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır (toplam 24 kağıt). Katılımcıların zayıf yapılı metaforları içeren kâğıtların ayıklanmasından sonra, toplam 109 adet *geçerli metafor* elde edildi.

(3) Kategori Geliştirme Aşaması: Metaforlar ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlem esnasında 109 metafor hakkında oluşturulan "*metafor listesi*" dikkate alınarak her metaforun

"Coğrafya" olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakılmış ve her metafor sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam *12 farklı kavramsal kategori* oluşturulmuştur.

(4) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:

Geçerlik ve güvenirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Saban'a (2009) göre metafor araştırmasının geçerliğin sağlanmasında iki önemli süreç bulunmaktadır: (1) Veri analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmalıdır. (2) Bulguların işlenmesinde ve yorumlanmasında katılımcıların kendi kaleme aldıkları metafor ifadelerinin, temel veri kaynağı olarak kullanılması gerekmektedir. Bu kapsamda veri analizi süreci verilerin analizi ve yorumlanması başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış ve araştırmanın temel veri kaynağı katılımcıların ifade ettikleri metaforlar olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerin yanında verilerin nasıl toplandığı, araştırmacıların rolü, görüşmelerden gerçekçi verilerin elde edilmesi için nelere dikkat edildiği, toplanan verilerin gizli tutulacağı ve sonuçlar ile ilgili dönütler verileceği gibi hususlar, verilerin toplanması başlığı altında ayrıntılı olarak sunularak araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 12 farklı kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişilere iki liste verilmiştir: Bunlar; *(a) 109 adet örnek metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) 12 farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste.* Uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü *(Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)* kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009; Aydın, 2010). Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında %97 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulan uzmanlar, 3 metaforu (*çamaşır makinesi, orkestra, gökyüzü)* araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda ***Güvenirlik=109/(109+3)=0.97*** olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın istenilen güvenirlik düzeyine ulaştığını göstermektedir.

(5) Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması: Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra *katılımcı sayısı (f)* ve *yüzdesi (%)* hesaplanmıştır.

Bulgular

1. Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* Kavramına İlişkin Metaforları

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Coğrafya" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin ileri sürdükleri geçerli metaforlar

No	Metaforlar	Frekans (f)	No	Metaforlar	Frekans (f)
1	Âb-ı Hayat	1	**56**	Keşif	1
2	Ağaç	1	**57**	Kokoreç	1
3	Amerika	1	**58**	Kol Saati	1
4	Araba	1	**59**	Köprü	1
5	Askı	1	**60**	KPSS Sınavı	1

6	Aşk	1	**61**	Kudüs	1
7	Atom Bombası	1	**62**	Kurşun Kalem	1
8	Ayna	1	**63**	Küçük Bir Kız Çocuğu	1
9	Aysberg	1	**64**	Labirent	1
10	Baba	1	**65**	Laleli'den Dünyaya Giden Bir Tramvay	1
11	Bahçe	1	**66**	Lego	1
12	Bebek	2	**67**	Lezzetli Bir Yemek	1
13	Bozkırda At Üstünde Koşuşturan Savaşçı	1	**68**	Mağara	1
14	Bukalemun	1	**69**	Masal	1
15	Buluşlar Silsilesi	1	**70**	Matematik	1
16	Bulut	1	**71**	Matruşka	1
17	Buz Dağı	1	**72**	Mozaik	1
18	Buzdolabı	1	**73**	Mucize	1
19	Canlılar Âlemi	1	**74**	Navigasyon Cihazı	1
20	Cömert Bir Ev Sahibi	1	**75**	Nefes Almak	1
21	Çamaşır Makinesi	1	**76**	Nehir	1
22	Çantam	1	**77**	Okul	1
23	Çiçek	1	**78**	Okyanus	1
24	Çiftçi	1	**79**	Orkestra	1
25	Çiğköfte	1	**80**	Öğretmen	1
26	Dağ	2	**81**	Ölüm	2
27	Direksiyon	1	**82**	Petrol	1
28	Diş Teli	1	**83**	Politika/Siyaset	1
29	Domino Taşına	1	**84**	Renk	1
30	Düğme	1	**85**	Renkli Kumaş	1
31	Dünya	2	**86**	Roman	2

32	Dünya Kupası	1	**87**	Ruh	1
33	Ekmek	1	**88**	Saç ve Tırnak	1
34	Elektronik Bir Alet	1	**89**	Safranbolu Evleri	1
35	Ev	1	**90**	Sevgili	1
36	Evlat	1	**91**	Seyahatname	1
37	Geri Dönüşüm Fabrikası	1	**92**	Sır	1
38	Gizli Kalmış Bir Dünya	1	**93**	Soğan	1
39	Google	1	**94**	Spor Ayakkabı	1
40	Gökkuşağı	1	**95**	Suriye	1
41	Gökyüzü	2	**96**	Süper Lig	1
42	Haberler	1	**97**	Şarkı	1
43	Hayal	1	**98**	Şefkatle Kucaklayan Bir Çift Kol	1
44	Hayatım Boyu Seveceğim Kadın	1	**99**	Takvim	1
45	Heykeltıraş	1	**100**	Tarla	1
46	Hindistan	1	**101**	Telefon	1
47	Işık	1	**102**	Tırtıl	1
48	İlgi Bekleyen Bir Kadın	1	**103**	Trafik Lambası	1
49	İnsan	1	**104**	Tuval	1
50	İnsan Kalbi	1	**105**	Türkiye	2
51	İnsan Vücudu	1	**106**	Uçsuz Bucaksız Bir Hapishane	1
52	İstanbul	1	**107**	Uzay	1
53	Kadın	1	**108**	Yağmur	1
54	Kale	1	**109**	Yaşam	1
55	Kalem	1		Toplam	116

Tarih bölümü öğrencileri *"Coğrafya"* kavramına ilişkin olarak toplam **109** adet *geçerli metafor* üretmişlerdir.

2. Kavramsal Kategoriler

Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin metaforlar 12 kategoride toplanmış ve metafor kategorileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri ve metafor sayıları

No	Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı
1	*Görünenden daha fazlasını barındırıcı*	Çiçek, Aysberg, Tırtıl, Amerika, Gizli kalmış bir dünya, Ekmek, Kitap, Matruşka, Suriye, Kokoreç, Buz dağı, Hayatım boyu seveceğim kadın, İstanbul, Mucize, Ruh, Kadın, Matematik, Atom bombası, Mağara, Bozkırda at üstünde koşuşturan savaşçı, Sır	21
2	*Farklılık ve çeşitlilik*	Çiğ köfte, Elektronik bir alet, Buzdolabı, Renkli bir kumaş, Bahçe, Renk, Süper Lig, Nehir, Dünya kupası, Gökkuşağı, Bukalemun, Soğan, Mozaik, Küçük bir kız çocuğu, Hindistan, Kudüs, Türkiye (2), Canlılar âlemi, Sevgili, Buluşlar silsilesi	20
3	*Kıymetin ifadesi*	Yağmur, Ağaç, Kol saati, Kale, İnsan kalbi, Nefes, Yaşam, Saç ve Tırnak, Evlat, Safranbolu evleri, Baba, İnsan vücudu	12
4	*Yansıtıcılık*	Tuval, İnsan, Bebek (2), Araba, İlgi bekleyen kadın, Cömert bir ev sahibi, Ayna, Bulut, KPSS, Kurşun kalem, Politika,	11
5	*Yol gösterici*	Askı, Işık, Direksiyon, Seyahatname, Telefon, Çantam, Keşif, Navigasyon cihazı, Trafik lambası, çamaşır makinesi, orkestra	11
6	*Fayda sağlayıcı*	Geri dönüşüm fabrikası, Heykeltıraş, Çiftçi, Öğretmen, Diş teli, Spor ayakkabısı, Petrol, Takvim, Okul, Masal	10
7	*Yaşam alanı ve kaynağı*	Ab-ı hayat, Dağ (2) Dünya (2), Tarla, Ev, Uzay	6
8	*Duyguların ifadesi*	Aşk, Ölüm (2), Şarkı, Hayal, Roman (2)	5
9	*Bilgiye ulaştırıcı*	Kalem, Google, Haber, Düğme	4
10	*Tamamlayıcı-ögeleri birleştirici*	Domino taşı, Labirent, Lego	3
11	*Bağ kurucu*	Köprü, Lezzetli bir yemek, Laleli'den dünyaya giden bir tramvay	3
12	*Derinlik ve sonsuzluk*	Okyanus, Gökyüzü (2), Uçsuz bucaksız bir hapishane	3
		Toplam	***109***

Kategori 1. ***Görünenden daha fazlasını barındırıcı olarak Coğrafya:*** En fazla metaforun temsil edildiği (21 metafor) bu kategoride Tarih bölümü öğrencileri coğrafi bir bilginin bize görünenden her

zaman çok ve gizemli olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadeleri verilmiştir.

"Coğrafya bir tırtıl gibidir. Çünkü; tıpkı bir tırtılın kozasının içinden zamanı gelince şahane bir kelebeğin çıkması gibi, coğrafya da içinde milyonlarca kelebek gibi güzellikler barındırır."

"Coğrafya gizli kalmış bir dünya gibidir. Çünkü o gizli dünyadan da sürekli değişen, gelişen zamansal olaylar yaşanır ve buda insanları etkiler. Bu gizli dünya ya zaman zaman anlam veremeyip bizi şaşırtır bazen de sürprizlerle çıkar karşımıza rengarenk renkleriyle güldürür. Yüzümüzü güneşin sıcağıyla ısıtır içimizi. Bazen de bu gizli dünya soğuktur titretir bizi. Her anlamda hayatımıza etkisi yadsınamazdır bu gizli dünyanın, sıcaktır, soğuktur, gökkuşağı iklimler, mevsimlerdir, yağmurlar, karlar, ağaçlar, meyveler, bitkiler, dereler, denizler her şeydir"

"Coğrafya benim için hayatım boyu seveceğim kadın gibidir. Tanıdığımı sandığım, farklı taraflarını gördükçe daha çok sevdiğim, daha çok bağlandığım. Tam onu çözdüm anladım dediğimde farklı yönlerini keşfettiğim, onu merak etmeyi, ona bakmayı bir türlü bırakamadığım. Sevgimin artarak devam ettiği bir kadın gibi, sonunun ne olacağını bilmeden."

"Coğrafya matematik gibidir. Nasıl ki matematik ilk bakışta sadece rakam ve formüllerden ibaretmiş gibi görünse de gerçekte hayatın her anında yanı başımızdadır. Coğrafya da tıpkı matematik gibi biz fark etmesek de yaşamın her boyutunda bizimledir."

Kategori 2: Farklılık ve Çeşitliliğin ifadesi olarak Coğrafya: Toplam 20 metafor tarafından temsil edilen bu kategoride yer alan ifadelerde, tarih bölümü son sınıf öğrencileri coğrafya biliminin disiplinler arası yönünü ön plana çıkarmıştır. Aşağıda bu kategoriyi temsil eden bazı örnek ifadeler verilmiştir.

"Benim için sevgili gibidir. Çünkü coğrafya olmadan bazı şeyleri kavrayıp, anlatmak imkansızdır. Ben onu sevgiliye ve aynaya benzettim bunun sebebi coğrafya diğer bütün dallarla(Tarih, sosyoloji gibi) iç içedir, bağlantılıdır. Coğrafya olmazsa diğerleri eksik kalır, yeterli olmaz. O sevgili gibidir sıkıştığın noktada başvuracağın, tutunacağın can simididir."

"Coğrafya canlılar alemi benzemektedir. Çünkü bütün bilimlerle ilişkisi bulunmaktadır. Tarih, Matematik, Felsefe, Kimya, Biyoloji, Fizik vs. Bu gibi bölümlerle her zaman iç içe bulunmaktadır. Aynı zamanda hayatımızı devam ettirebilmemiz doğaya bağlıdır. Coğrafya deyince bütün canlılar âlemi de içine girdiği için uçsuz bucaksız bir hazine gibidir. Bazen doğayı anlamak imkânsızdır. Mükemmel şekilde bir düzen olduğu için her şey uyumlu şekilde ilerler. Doğada bir canlının yok olmasıyla bizim hayatımızda tehlikeye girmektedir. Bu yüzden coğrafya candır".

"Coğrafya bir nehir gibidir akar değişik sınırlardan geçer. Aynı coğrafya gibi sınırlardan gelir geçer."

3. Kıymetin ifadesi olarak Coğrafya: Bu kategoride bulunan metaforların öne çıkan özelliği, coğrafyanın dünyamız ve yaşadığımız yer için önemli ve bir o kadar da kıymetli olduğunun fikrinin hâkim olmasıdır. Aşağıda bu kategori içerisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin örnek ifadeler verilmiştir.

"Coğrafya insan kalbi gibidir coğrafya olmadan insan yaşayamaz tarım verimleri elde edemez. Yerleşim yerleri kuramaz insan başı boş kalır ve hayatı devam edemez. İlk çağlardan bu yana insanlar coğrafyayı kullanarak takvimler meydana getirmiş ve bu takvimler sayesinde insanlar yerleşim yerleri ve tarım alanları kurmuşlardır."

"Coğrafya ağaç gibidir. Çünkü; tıpkı ağaçlar gibi hayatımızın her anında bize gerekli olan oksijeni temin etmesi gibi coğrafya da yaşam koşullarımızı temin eder."

"Coğrafya bir kale gibidir. Çünkü; Bir şehrin savunulmasında kalenin önemi ne kadar büyükse, insanın doğaya karşı kendini savunması için de coğrafyaya gereksinimi vardır."

"Coğrafya Safranbolu evleri gibidir. Çünkü coğrafyayı atalarımızdan miras olarak almadık, çocuklarımıza miras olarak bırakacağımız bir değerler bütünüdür."

4. Yansıtıcılığın ifadesi olarak coğrafya: Bu kategoriyi temsil eden metaforlarda ortak özellik coğrafyaya yapılan olumlu ya da olumsuz tüm müdahalelerin mutlaka karşılığı olduğunu ya da olacağını ifade etmektedir. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadeleri verilmiştir.

"Coğrafya bir araba gibidir. Çünkü nasıl ki arabanın periyodik bakımını ihmal etmezsek, onu temiz kullanırsak bizi mahcup etmez, yolda bırakmaz. Coğrafya ya kendine iyi baktığımız ölçüde asla biz insanları yolda bırakmaz."

"Coğrafya bir tuval gibidir. Çünkü; ressam nasıl gördüklerini, hissettiklerini tuvale yansıtır, coğrafya da rengarenk bir tuval gibi Tanrı'nın güzelliklerini yansıtır."

"Coğrafya bir bebek gibidir. Nasıl ki bir bebeğe emek verip onu fiziksel ve duygusal yönden beslersek gelecekte sağlıklı bir birey olması gibi, coğrafyaya da bir bebek gibi iyi davranır, onu korursak o da bize gelecekte iyi yetişmiş bir birey gibi davranıp sayısız nimetlerinden bizi mahrum etmez"

"Coğrafya benim için insan gibidir. Baktıkça büyüyen, güzelleşen ve verimini alabilen bir nesildir. Fakat unutursan ya da kötü muamele edersen sana ebediyen küsen bir çocuktur."

5. Fayda sağlayıcı olarak coğrafya: Bu kategori içerisinde yer alan metaforlar coğrafyanın yaşamda faydalarına vurgu yapmıştır. Aşağıda bu metaforlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

"Coğrafya bir heykeltıraş gibidir. Çünkü; nasıl ki bir heykeltıraş elindeki kaba bir taş parçasını bir sanat eserine dönüştürüyorsa, coğrafya da zamanı ve mekanı öyle şekillendirir."

"Coğrafya bir çiftçi gibidir. Çünkü; nasıl ki bir çiftçi yaşamak için toprağı eker, sular, nadasa bırakır, şekillendirir, coğrafya da tüm evreni bir çiftçi gibi şekillendirir."

"Coğrafya bana takvimi de çağrıştırır. Günlerin oluşumunu açıkladığı için."

"Coğrafya masal gibidir. Anlattıkça insanın dinleyesi geliyor. Gidemediğimiz yerler hakkında bilgi ediniyoruz. Yani kısacası hayal ediyoruz. Masal da anlatılan olayları kendi dünyamızda canlandırıyoruz. Anlatılan olaylar adı geçen yerleri günümüz yaşadığımız yerlerle kıyaslamamızı sağlıyor"

6. Yol gösterici olarak coğrafya: Bu kategoriyi oluşturan tarih bölümü son sınıf öğrencileri coğrafyayı yol gösterici ve kendilerini yönlendirici olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu kategoriyi temsil eden örnek bazı ifadeler verilmiştir.

"Coğrafya bir seyahatname gibidir. Çünkü; coğrafya sayesinde tüm dünyayı gezer, dolaşır ve tanırız."

"Coğrafya çantam gibidir. Nasıl ki çantasız sokağa bile çıkamam, coğrafya olmadan da dünyayla iletişim kuramam."

"Coğrafya telefon gibidir. Nasıl ki telefonla tüm sevdiklerimle iletişim kurarım, coğrafya sayesinde de tüm evrenle iletişim kurarım."

"Coğrafya trafik lambası gibidir. Çünkü bu lambalar tarfikte ne zaman bekleyeceğini, ne zaman hazırola geçeceğini, ne zaman hareket edeceğini sana söyler. Coğrafyada yaşamda aynı görevi görür."

"Coğrafya bir keşif gibidir. Nasıl ki keşifler yoluyla bilinmezleri bilinir hale getirirsek, coğrafya sayesinde de evrenin bilinmezlerine vakıf oluruz."

"Coğrafya çamaşır makinesi gibidir. Çünkü; mevsimler bir program dahilinde sıralıdır. Zamanı gelince bitkiler can bulur, mevsim değişir ağaçlar yapraklarını döker, bu döngü hep devam eder."

7. Yaşam alanı ve kaynağı olarak coğrafya: Bu kategoride oluşturulan metaforlarda coğrafya; yaşamın kendisi olarak ya da ya yaşam için gerekli kaynak kavramlarıyla ifade edilmiştir. Aşağıda bu kategori içerisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin örnek ifadeler verilmiştir.

"Coğrafya ev gibidir aileye benzer çünkü içinde insanlar barındırır."

"Coğrafya âb-ı hayat gibidir. Çünkü insanlara ve tüm evrene hayat verir."

"Coğrafya dünya gibidir. Çünkü tüm olaylar dünya üzerinde gerçekleşir."

8. Duyguların ifadesi olarak coğrafya: Bu kategoride yer alan ifadeler coğrafyaya duygusal bir yaklaşımla ele almış ve bu yönde metaforlar ileri sürmüşlerdir. Örnek bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Coğrafya şarkı gibidir. Sevince de boğar, hüzne de boğar insanı. Sel gelir ağlarsın, güneş açar, ektiğin tohum filizlenir mutlu olursun."

"Coğrafya ölüm gibidir. Nasıl ki öldüğümüzde canlı sıfatını yitiririz, coğrafya olmadan tüm dünya ruhsuz bir ceset gibi olur."

"Coğrafya aşk gibidir bulunduğumuz çevreye, doğaya, tabiata olan bağlılığımdır."

9. Bilgiye ulaştırıcı olarak coğrafya: Bu kategoride öğrenciler daha çok coğrafyanın ilgi alanlarını ve konularını ele alarak metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadeleri verilmiştir.

"Coğrafya kalem gibidir. Çünkü bir mekânda yaşayan insan bulunduğu yeri kalemi eline almış gibi yazar. O mekânın ekonomisini, siyasetini, kültürünü, yaşayışını, maneviyatını, etkileşimlerini kalemiyle yansıtır."

"Coğrafya Google gibidir. Çünkü nasıl ki aklımıza gelen her şeyi ona aratıyoruz, kafamızdaki tüm soruların cevabını da coğrafyadan bulabiliriz."

10. Tamamlayıcı-ögeleri birleştirici olarak coğrafya: Bu kategoride yer alan metaforlar da (*Domino taşı, Labirent, Lego)* coğrafyanın birleştiriciliği ve tamamlayıcılığı dile getirilmiştir. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Coğrafya domino taşına benzemektedir. Çünkü bir doğa olayı tüm evreni etkilemektedir."

"Coğrafya labirent gibidir. Çünkü olaylar birbirlerine benzerler ve yanlış sonuçlarda kapalı sonuçlar çıkar."

11. Bağ kurucu olarak coğrafya: Coğrafyanın bağ kurucu özelliğini ön plana çıkaran bu metaforlara ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Coğrafya köprü gibidir. Çünkü insan ile çevre arasında iletişimi sağlar."

"Coğrafya Laleli'den dünyaya giden bir tramvay gibidir. Çünkü; coğrafya sayesinde iç dünyamızdan dünyaya açılmanın türlü imkanlarına ulaşabiliriz."

12. Derinlik ve sonsuzluğun ifadesi olarak coğrafya: Coğrafyanın ilgilendiği konuların genişliğini vurgulayan bu kategoride; *okyanus, gökyüzü, uçsuz bucaksız bir hapishane* metaforları bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların, tarih bölümü son sınıf öğrencileri tarafından tanımlamalarına ilişkin bazı örnekler yer almaktadır.

"Bana göre coğrafya, uçsuz bucaksız bir hapishane gibidir. Çünkü ne kadar büyük bir coğrafya da hayatımızı devam ettirirsek edelim, bana göre sadece kaçamadığımız, yaşadığımız veya yaşamaya çalıştığımız mecburi veya zorunlu bir hapishaneden ibarettir. Bu hapishanenin kurallarına göre hayatımızı devam ettirmek zorunda olduğumuz kendi isteklerimize değil hapishanenin bize sunduğu şartlara ayak uydurarak yaşadığımız, uçsuz bucaksız ama aslında dar bir yaşam alanıdır."

"Coğrafya gökyüzü gibidir. Gecesi de gündüzü de sınırsızdır semanın. Coğrafyanın da gecesi ve gündüzü sırlarla doludur tıpkı gökyüzü gibi."

Sonuç Ve Tartışma

Bu araştırma, tarih bölümü öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir.

İlk olarak, *"coğrafya"* kavramının bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç vardır. Bu çalışmaya özgü olarak tarih bölümü son sınıf öğrencileri *"coğrafya"* kavramına ilişkin toplam 109 adet geçerli metafor üretilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, *"Coğrafya"* kavramına

ilişkin metafor çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin; Öztürk (2007) tarafından sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları 106 adet, Aydın (2010) çalışmasında orta öğretim öğrencileri 44 adet, Aydın ve Ünaldı (2010) çalışmasında coğrafya öğretmen adayları tarafından 42 adet, Geçit ve Gencer (2011) araştırmasında Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri 52 adet, Sağdıç (2013) çalışmasına katılan coğrafya öğretmenleri coğrafya kavramına ilişkin 64 farklı metafor ileri sürmüşlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde ve bu araştırma sonucunda elde edilen önemli bir sonuç; *"coğrafya"* kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığıdır.

Çalışmada tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"Coğrafya"* kavramına ilişkin metaforları içerik analizi kullanılarak incelenmiş ve 12 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar; *görünenden daha fazlasını barındırıcı, farklılık ve çeşitlilik, kıymet, yansıtıcılık, fayda sağlayıcılık, yol göstericilik, yaşam alanı ve kaynağı, duyguların ifadesi, bilgiye ulaştırıcı, tamamlayıcı-ögeleri birleştirici, bağ kurucu, derinlik ve sonsuzluktur*. Tarih bölümü öğrencilerinin öne sürdüğü metaforların en fazla olduğu kategoriler; *"görünenden daha fazlasını barındırıcı olarak coğrafya"* kategorisi olmuştur. Öğrenciler coğrafyanın günlük yaşamımızda aslında bilinenden daha fazla etkiye sahip olduğunu düşünmekte ve bunu da *"aysberg, tırtıl, Amerika, gizli kalmış bir dünya, buz dağı, hayatım boyu seveceğim kadın, İstanbul, mucize, kadın, matematik, atom bombası"* gibi metaforlarla dile getirmişlerdir. Yine bu durumu destekleyen *"fayda sağlayıcı olarak coğrafya", "bilgiye ulaştırıcı coğrafya", "kıymetin ifadesi coğrafya"* kategorilerinde de coğrafyanın günlük yaşamdaki önemi ve bilimsel durumu ön plana çıkarılmıştır. Coğrafyanın asıl görevi, dünya ile ilgili bilgi ve gerçekleri sunmaktır. Her gün coğrafi bilgimizi günlük yaşamımızda kullanırız ve bu bilgilere dayalı olarak kendimize ait kararlar alırız Coğrafi faktörleri, yaşayacağımız yeri seçmek amacıyla kullanırız. Öğrencileri yerleşim, yer ve yerler arası ilişkiler, göçler ve bölge kavramlarıyla tanıştırmak, çevreye karşı olan tutum ve değerleri incelemek ve onlara zihinsel pratik beceriler vermek coğrafyanın temel unsurlarındandır (Barth ve Demirtaş, 1997). Coğrafya öğretimi ile coğrafi sorgulama becerisine sahip, coğrafi bilginin oluşumunu kavramış bireyler yetiştirmek temel ilkedir. Bu temel ilke çerçevesinde ülkesine ve evrene sahip çıkan, doğal yaşama saygılı iyi bir dünya vatandaşı yetiştirmek amaçlanmaktadır. Coğrafya kazanımlarının temelinde; bireyin yalnız kendi etrafındaki mekâna duyarlı olması değil, tüm dünya üzerindeki doğal, siyasi ve toplumsal etkileşimlerde bilinçli olma ve çözüm üretme duyarlılığına erişmiş olması beklenir (Öztürk, 2008). Tam ve sağlıklı bir coğrafya eğitimi, dünyadaki diğer insanlarla olan bağlantımızı, çevreyle olan ilişkimizi, kendimizi anlamamıza yardımcı olan, beceri, bilgi, kavram ve temelleri daha iyi algılamamızı sağlar (Aydın ve Güngördü, 2015).

Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin metaforlarında dikkat çeken bir diğer sonuç; coğrafyanın disiplinler arası yönünü ortaya koyan ve bu çalışmanın da temel çıkış noktalarından biri olan "Tarih-Coğrafya" ilişkisini ön plana çıkaran metaforlar (köprü, tramvay vb.) ileri sürmeleridir. Temelde pozitif bir bilim olan ve bazı araştırma konuları bakımından hem fen bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde araştırma konuları bulunan coğrafya, *"insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan-doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri dağılış, nedensellik ve bağlılık prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilimdir (Şahin, 2003).*

Sonuç olarak; metaforlar, tarih bölümü son sınıf öğrencilerinin *"coğrafya"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer *araştırma aracı* olarak kullanabilir. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, metafor listeleri ya da Likert tip ölçek hazırlayacak araştırmacılar için kaynak olarak kullanılabilir. Yapılacak çalışmalarda çalışma grubuna; tarih öğretmenleri, tarih öğretmen adayları, liselerdeki öğrenciler, okul yöneticileri, veliler de dahil edilebilir.

Kaynakça

Alger, C. (2009). Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes Over the Career Span. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *25*(5), 743-751.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB)*, 10(3), 1313-1322.

Aydın, F. ve Güngördü, E. (2015). Coğrafya Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, F. ve Ünaldı Eser, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES),* 2(2), 600-622.

Barth, J.L ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara:YÖK Yayınları.

Candan, A.S. (2010). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Dinç, A. (2011). Türkiye'de Tarihyazımında Coğrafyanın Önemi. Vahdettin Engin ve Ahmet Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Yazımı*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Doğanay, H. (2011). Anlamı, Tanımı, Konusu ve Felsefesi Bakımından Coğrafya İlmi Hakkında Bazı Düşünceler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 25:1-43.

Forceville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, *34*, 1-14.

Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.

Guerrero, M. C., M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical Conceptualizations of ELS Teaching and Learning. *Language Teaching Research*, *6*(2), 95-120.

Gümüşçü, O. (2010). *Tarihi Coğrafya*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Karabağ, G. (2011). Disiplinlerarası Tarih Çalışması, Ahmet Şimşek (Ed.), *Tarih Nasıl Yazılır*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar, Hayat Anlam ve Dil* (Çev: G. Yavuz Demir), Ankara: Paradigma Yayıncılık.

Memiş, E. (1989). *Tarih Metodolojisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Basımevi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 55-69.

Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Yaz 2008, Sayı 55, Ss: 459-496

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,6*(2), 461-522.

Sağdıç, M. (2013). Geography Teachers' Metaphors Concerning the Concept of "Geography". *Educational Research and Reviews,* 8 (10), 637-645.

Soysal, M. E. (2012). Tarih Biliminin Sosyal Bilimlerle İlişkisi ve Önemi Üzerine Genel Bir Bakış. *Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi*, 1, 343-404.

Şahin, C. (2003) *Türkiye'de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar-Çözüm Önerileri).* Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Tomal N (2004). Coğrafya Öğretmenlerinin Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinin İçeriği ve Öğretim Süreci Hakkındaki Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 33(168).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Materyallerin Kullanılması

Dr. Kamuran ÖZDEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı, kamur_77@hotmail.com

Özet

Alan araştırması niteliğini taşıyan bu çalışma; "Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Materyallerin" nasıl kullanıldığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 30.05.2014 tarih ve 40 sayılı kurul kararı ile 2015-2016 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Ekoyay tarafından yayına hazırlanmıştır. Çalışmada 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabında fotoğraf, temsili resim, resim, gravür, minyatür ve karikatür gibi görsel materyallerin nasıl kullanıldığı, bu görsellere ne kadar yer verildiği, kullanılan görsel materyallerin Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğine ve ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi programına uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak incelenen görsel materyallerin ünitelere göre dağılımı tablo üstünde gösterilmiştir. Çıkan bilgiler bilimsel yönteme uygun yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin metni yansıtmadığı, öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmadığı, resimlerin birbirlerini tamamlar nitelikte olmadığı, sayfa düzeni, baskı kalitesi, renk uyumu açısından bilimsel ölçülere uymadığı görülmüştür. Daha çok fotoğraf ve temsili resmin kullanıldığı, minyatüre yok denecek kadar az yer verildiği, gravür ve karikatürün ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Görsel materyallerin ders kitaplarında nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili önerilerle araştırma tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: ortaöğretim tarih dersi programı, ders kitabı, görsel materyaller.

The Use of Pictures As Education Materials In History Subjects Of 9th Class High School In Secondary Education

Abstract

This work supporting the characteristics of research on the field was conducted in order to determinate the use of pictures as education materials in history subjects of high school in Secondary Education. 9th class of Secondary Education's history book which was used in this research was chosen as a subject book of the high schools for 5 years begining from 2015-2016 education year according to the 40th decision of of the Board of Education and Disipline of the Ministry of Education in 30.05.2014.It was prepared to be published by Ekoyay. In this work, ıt was searched that how visual materials like photograph, picture, miniature, gravüre and caricature were used, how these visual materials were given a place in the Secondary Education of 9th class history book in 2015-2016 education period and if these visual materials were suitable to the Ministry of Education's Textbooks And Train Vehicles Regulation of Secondary Education of 9th class History Lesson Curriculum or not. As a means of datum collecting, the distribution of the visual materials were showed above the table according to the units. The interpreted datas were explained in appropriate for scientific method. At the end of the research it was seen that the visual materials which were used in the 9th class history books of the secondary education don't show the text, don't pay attention to the aims of the unit, don't attract the students attentions, pictures don't complate each other in quality, don't adapt to scientific criterion in page order, printing quality and colour harmony. It was identified that, photographs and representative pictures were mostly used, miniature was rarely used, and gravüre and caricature were never used. The research was ended with the suggestions of how visual materials could be used in course books.

Keywords: High School History Education Curriculum, Student Book, Visual Education Material.

Giriş

Türk Eğitim Sisteminin tüm basamaklarında yer alan Tarih dersi, öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek; belli bir bilgi birikimi ve yeni araştırma metotları kazandırmak suretiyle öğrencilere dünyayı daha iyi tanıma ve toplumda sorumlu bir rol oynama imkânı sağlamak, kültür ortamlarının ve medeniyetlerin farklılığı bilincini kazandırmak suretiyle, onların öğrenilen fikirleri sorgulama, görecelik kavramını kavrama, eleştiri becerisini kazanma ve farklı kültürler bünyesinde evrenseli yakalama becerilerini geliştirmek gibi amaçlarla okutulmaktadır.

Bu amaçları gerçekleştirmek, Tarih dersinden azami bir şekilde faydalanmak ve dersin öğrenilmesini sağlamak için birden çok öğretim stratejisi, tekniği ve çeşitli öğretim materyallerinden yararlanılmıştır. Öğretim materyalleri soyut şeyleri somutlaştırır, ilgileri uyandırır, zamandan tasarruf sağlar, güvenli gözlem yapma imkânı sunar, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur, tekrar kullanılır, içeriği basitleştirerek anlaşılmalarını kolaylaştırır, öğrenilen bilgilerin hatırlanma düzeyini arttırır (Yalın, 1999, s. 70-72). Öğrenme, hatırlama ve etkili öğrenim konusunda yapılan araştırmalar, görülen bir resmin, haritanın, filmin, ya da okunan bir kitabın % 15'inin hatırlanabileceğini savunmaktadır. Eğer göze ve kulağa hitap eden araçlar kullanılarak ders anlatılırsa bu oran %20'ye ulaşırken, öğrenci harita, küre, duvar resmi, şema, poster, grafik ve elektronik araçları kendisi kullanarak bir konuyu anlatırsa öğrenme ve hatırlama % 80 düzeyine çıkmaktadır (Köstüklü, 1999, s. 105).

Tarih öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri; okuma malzemeleri, görsel-işitsel araçlar, nesneler ve modeller, çevresel kaynaklar, geziler, tarih sergileri ve sözlü tarih şekilde sınıflandırılabilir (Paykoç, 1991, s. 102). Bu öğretim materyallerinden biride ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerdir. Öğretimi ilginç ve etkili bir biçime dönüştüren görsel araçların ders kitaplarında kullanılanları: Resimler ve fotoğraflar, minyatürler, gravürler, karikatürler, haritalar, grafikler ve zaman şeritleri şeklinde sıralanabilir. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre ders kitaplarının görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır, ders kitabı veya ders kitabı yerine okutulacak kitapların yazılı ve görsel tasarımları sayfayla uygunluk sağlayacak şekilde yer almalıdır (Resmi Gazete, 12 Eylül 2012, sayı. 28409).

Tarih öğretiminde kullanılan materyaller arasında resim ve fotoğrafların önemli bir yeri vardır. Çünkü tarihte işlenilen döneme ait resim ve fotoğraflar o dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilir (Köstüklü, 1999, s. 114). Resimler her zaman tarihsel gerçeği yansıtmayabilir. Ancak, öğrencinin görsel belleğini geliştirmesi ve tarihsel olayları hayal etmesi bakımından önemlidir (Şimşek, 2003, s. 145). Tarih öğretiminde kullanılan fotoğraflar ise daha çok yakın dönemle uğraşan tarihçilerin tercih ettiği bir belgedir. Fotoğraflar çekildiği dönemin tarihini de içinde taşıyarak, tarihi öğrenmeye ve zihinde canlandırmaya yardımcı olurlar (Stradling, 2003, s. 95).

Resimsel kanıt olarak nitelenebilecek tarihsel olay kişi ya da tasvirlerinin Türk tarihi ve kültüründe en önemli örnekleri minyatürler ve gravürlerdir. Minyatür; çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtmayan, küçük, renkli, resim sanatıdır (Türk Dil Kurumu, 1998, s. 1568). Türk devlet geleneği içinde birebir tasvir yapmanın yasak olmasından dolayı, resimden üçüncü boyut olan derinlik çıkarılarak, minyatür adı verilen tarz geliştirilmiştir (Şimşek, 2003, s. 147). Minyatürler kendi aralarında siyasi hayatla ilgili, sosyal hayatla ilgili, kültürel hayatla ilgili, iktisadi ve askeri hayatla ilgili olarak sınıflandırılabilir (Uluçay, 1958, s. 28). Gravürler ise Osmanlının özellikle son dönemlerinde, Avrupalı seyyahların çabalarıyla oluşmuş taş, bakır, tahta veya çelik üzerine çizim suretiyle oluşmuştur (Şimşek, 2003, s. 148).

Sosyal ve siyasal karikatürler ise 18. yüzyılın başlarında okuma yazma bilmeyen halka olaylar ve kamusal ilişkilerle ilgili mesajlar vermek amacıyla basılı kaynaklarda yer almaya başlamıştır. Gülünçleştirme, abartma, sembol, mizah ve ironi unsurları kullanılarak yapılan karikatürler, öğrenciye belli bir dönemde insanların ne düşündüğüne ilişkin sezgiler sunması ve çoğu kez bir konuyu metin kadar etkili bir özet halinde sunması dolayısıyla Avrupa ders kitaplarında yerini almaya başlamıştır. Yorumlamayı gerektirdiği için, öğrenciye söz konusu olay, konu ya da kişilerle ilgili daha önceki bilgilerden yararlanma fırsatı verirler (Stradling, 2003, s. 99-100).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitaplarında görsel materyal olarak kullanılan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatürün dağılımını ve nasıl kullanıldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla ders kitabında yer alan görsel materyallerin ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi programında belirlenen kazanımları karşılayıp karşılamadığı da incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaöğretim 9. Sınıf tarih ders kitabında görsel materyal olarak kullanılan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatürün dağılımı nedir?

Ortaöğretim 9. Sınıf tarih ders kitabında görsel materyal olarak kullanılan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatür nasıl kullanılmıştır?

Ders kitabında yer alan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatür gibi görsel materyaller ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders programında belirlenen kazanımları ne kadar kapsamaktadır?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2003, s. 77). Bu araştırmanın çalışma evrenini 15.09.2015 tarihinde Tebliğler Dergisinde yayınlanan 2015-2016 eğitim öğretim yılında okutulan ortaöğretim Tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak araştırma Ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabıyla sınırlandırılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabında görsel materyal olarak kullanılan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatür oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçme aracı olan Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf ders kitabı Ahmet YILMAZ tarafından yazılmış, Ekoyay tarafından basılmış ve 223 sayfadan oluşmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 30.05.2014 tarih ve 40 sayılı kurul kararı ile 2015-2016 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ders kitabındaki görsel materyallerin dağılımını incelemek üzere araştırmacı tarafından çizelge geliştirilmiştir. Oluşturulan çizelgede resim, temsili resim, fotoğraf, minyatür, gravür ve karikatürlerin dağılımı ünite ünite gösterilmiştir. Ayrıca bu görsel materyallerin ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders programında yer alan kazanımları ne kadar kapsadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel araştırma ve yazma yöntemine uygun olarak raporlaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Görsel Materyallerin Dağılımına Ait Bulgular ve Yorumlar

"Ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabında görsel materyal olarak kullanılan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatürün dağılımı nedir?" sorusuna cevap vermek üzere araştırmacı tarafından görsel materyallerin dağılımını ünite ünite gösteren aşağıdaki tablo geliştirilmiştir. Ünitelerin ilk sayfasında yer alan görseller de birinci konuya dahil edilerek tabloya eklenmiştir. Tüm ders kitabı genelinde 76 temsili resim; 176 fotoğraf; 13 resim ve 5 minyatür olmak üzere toplam 270 görsel materyal kullanılırken; gravür ve karikatüre rastlanmamıştır. Temsili resim en çok 5., en az 1. ünitelerde; fotoğraf en çok 1., en az 5. ünitelerde; resim en çok 1., en az 3. ünitelerde kullanılırken; minyatür ise 3. ve 5. ünitelerde kullanılmıştır.

Tablo 1. 1. Ünite Tarih Bilimi

Konular	Temsili resim	Fotoğraf	Resim	Toplam
1.Konu Tarih Bilimine Giriş	4	41	5	50
2.Konu Tarih Yazıcılığı	3	7		10
3.Konu Tarihin Diğer Bilimlerle İlişkisi	1	17		18

Toplam	8	65	5	78

"Tarih Bilimi" ünitesine girişte kullanılan Muğla Kral Kaya Mezarlarına ait fotoğraf 1. konuya dahil edilerek yukarıdaki tabloya eklenmiştir. Bu ünitenin bütün konularında en çok fotoğraf kullanılırken minyatür, gravür ve karikatüre hiç yer verilmemiştir. 2. ve 3. konularda ise resmin hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. 1. konuda 50; 2. konuda 10; 3. konuda ise 18 olmak üzere toplam 78 görsel materyal kullanılmış, bunun 8'i temsili resim, 65'i fotoğraf, 5'i resimdir. Fotoğraf en çok 1.; en az ise 2. konuda kullanılmıştır. Resim 1. konuda; temsili resim en çok 1.; en az ise 3. konuda kullanılmıştır.

Tablo 2. 2. Ünite Uygarlıkların Doğuşu ve ilk Uygarlıklar

Konular	Temsili resim	Fotoğraf	Resim	Toplam
1.Konu Tarih Öncesi Çağlar	2	6	2	10
2.Konu İlk Çağ Uygarlıkları	7	28		35
Toplam	9	34	2	45

"Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesine "Truva Atı" fotoğrafı ile başlanmış ve bu fotoğraf birinci konuya dahil edilerek tablolaştırılmıştır. Bu ünitede daha çok fotoğraf kullanılırken; minyatür, gravür ve karikatür gibi diğer görsellere yer verilmediği tespit edilmiştir. 1. konuda 10; 2. konuda 35 olmak üzere toplamda 45 görsel materyal kullanılmıştır. Bunların 34'ü fotoğraf, 9'u temsili resim ve 2'si resimdir. 1. konuda 2 resim kullanılırken; 2. konuda bu tür resme yer verilmemiştir. Fotoğraf ve temsili resim en çok 2. konuda kullanılmıştır.

Tablo 3. 3. Ünite İlk Türk Devletleri

Konular	Temsili resim	Fotoğraf	Resim	Minyatür	Toplam
1.Konu Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları	1	2			3
2.Konu Orta Asya'da ve Avrupa'da Kurulan İlk Türk Devletleri	7	5	1	3	16
3.Konu Diğer Türk Devletleri ve Toplulukları	3	6			9
Toplam	11	13	1	3	28

"İlk Türk Devletleri" ünitesine "Kürşat İhtilali Temsili Resmi" ile başlanmış, üniteye girişte kullanılan bu temsili resim 1. konu içinde sayılmış ve yukarıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu ünitede de en çok fotoğraf kullanılırken, temsili resim fotoğrafa yakın bir oranda kullanılmıştır. Gravür ve karikatüre hiç yer verilmezken, az sayıda da olsa minyatüre rastlanmıştır. 3. konu olan "Diğer Türk devletleri ve Toplulukları" konusunda sadece Avarlar ve Hazarların bayraklarına yer verilmiştir. Söz konusu bayraklarda fotoğraf sayısına dahil edilmiştir. Kırgızların anlatıldığı bölümde ise "Manas Destanının Tarihi Tabakaları" adlı kitabın fotoğrafı kullanılmış, bu kullanılan görselde fotoğraf sayısına dahil edilmiştir. 1. konuda 3; 2. konuda 16; 3. konuda 9 olmak üzere toplam 28 görsel materyal kullanılmıştır. Bunların 11'i temsili resim; 13'ü fotoğraf; 1'i resim; 3'ü de minyatürdür. 1. ve 3. konular görsel materyaller bakımından zayıf kalmıştır. Bu ünitede diğer ünitelerden farklı olarak 2. konuda minyatüre rastlanmıştır. Temsili resim en çok 2.; en az ise 1. konuda; fotoğraf en çok 3.; en az ise 1. konuda kullanılmıştır. Resim ve minyatür sadece 2. konuda kullanılırken; 1. ve 3. konularda hiç yer almamıştır.

Tablo 4. 4. Ünite İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)

Konular	Temsili resim	Fotoğraf	Resim	Toplam
1.Konu İslamiyet'in Doğuşu ve Hz. Muhammed Dönemi	3	11	2	16
2.Konu Dört Halife Dönemi (632-661)		2		2
3.Konu Emeviler ve Abbasiler Dönemi	1	6		7
4.Konu Türk ve İslam Bilginleri	8	12		20
Toplam	12	31	2	45

"İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)" ünitesinin başlarken kullanılan "Kabe Mekke" fotoğrafı 1. konuya dahil edilerek tabloya eklenmiştir. Daha çok fotoğrafın kullanıldığı bu ünitede en az resime rastlanmıştır. Gravür, minyatür ve karikatüre hiç yer verilmemiştir. 1. konuda 16; 2. konuda 2; 3. konuda 7; 4. konuda 20 olmak üzere toplam 45 görsel materyal kullanılmıştır. Bu görsel materyallerin 12'si temsili resim; 31'i fotoğraf; 2'si de resimdir. Resim sadece 1. konuda kullanılırken; 2. konuda da sadece fotoğraf kullanılmıştır. Temsili resme en çok 4. konuda yer yerilirken en az 1. konuda; fotoğrafa ise en çok 4.; en az ise 2. konuda yer verilmiştir. Konu olarak diğer ünitelere göre daha yoğun olan bu ünitede görsel materyalin daha az kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. 5. Ünite Türk İslam Devletleri 10-13. Yüzyıllar

Konular	Temsili resim	Fotoğraf	Minyatür	Toplam
1.Konu Türklerin İslamiyet'i Kabulü	2	2		4
2.Konu İlk Türk İslam Devletleri	19	10	2	31
Toplam	21	12	2	35

Üniteye girişte kullanılan Türklerin savaşçılık özelliklerini gösteren temsili resim 1. konu içinde sayılmış ve yukarıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmıştır. Resim, gravür ve karikatüre yer verilmezken; en çok temsili resim kullanılmıştır. 1. konuda 4; 2. konuda 31 olmak üzere toplam 35 görsel materyal kullanılırken; bunun 21'i temsili resim; 12'si fotoğraf; 2'si de minyatürdür. 1. konuda temsili resim ve fotoğrafa çok az yer verilirken; minyatür kullanılmamıştır. Bu ünitenin 2. konusunda temsili resim ve fotoğraf gibi görsel materyaller daha yoğun kullanılmış; minyatüre de yer verilmiştir.

Tablo 6. 6. Ünite Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar

Konular	Temsili resim	Fotoğraf	Resim	Toplam
1.Konu Anadolu'da Kurulan İlk Türk Beylikleri	2	5		7
2.Konu Türkiye Selçuklu Devleti (1077-1308)	13	16	3	32
Toplam	15	21	3	39

"Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar" ünitesi başındaki Konya'da bulunan Mevlana Türbesi' fotoğrafı 1. konu içinde sayılarak yukarıdaki tabloya eklenmiştir. Gravür ve karikatüre bu ünitede de

rastlanmamıştır. Ayrıca minyatüre de yer verilmemiştir. 1. konuda 7; 2. konuda 32 olmak üzere toplam 39 görsel materyalin kullanıldığı bu ünitede, 15 temsili resim; 21 fotoğraf; 3'de resim kullanılmıştır. Görsel materyallerden temsili resim, fotoğraf ve resim yoğun olarak 2. konuda yer alırken, en çok fotoğraf kullanılmıştır.

Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Materyallerin Nasıl Kullanıldığına Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda Ortaöğretim 9. Sınıf tarih ders kitabında görsel materyal olarak kullanılan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatür nasıl kullanıldığı sorusuna cevap aranmıştır. Genel olarak bütün ünitelerin ilk sayfasında görsel materyale yer verilmiş, ancak bu görsel öğelerin üniteyle ve konularla olan bağlantısına dair hiçbir açıklamaya rastlanmamıştır. Tüm üniteler genelinde kitapta kullanılan 270 görsel materyal olmasına karşın, 16 görsel materyale yönelik olarak alt açıklamalarda "görselden hareketle" ibaresiyle soru sorularak öğrencilerin ilgisi bu görsellere çekilmeye çalışılmıştır. Kitapta kullanılan görsel materyallerin aktif öğrenmeye dahil edilme boyutları hayli zayıf kalmıştır.

1. ünite olan "Tarih Bilimi" ünitesine başlarken Muğla'da bulunan "Kral Mezarları" fotoğrafı kullanılmış, ancak bu fotoğrafın üniteye açıklık getirme boyutları belirtilmemiştir. 1. konu olan "Tarih Bilimine Giriş" konusunun 1. alt bölümündeki etkinlik kısmında verilen "Anadolu Medeniyetleri Müzesinden bir görünüm", "Prof. Dr. Halil İnalcık'a ait bir fotoğraf" ve "Tokat'ta yapılan bir kazı çalışması" fotoğraflarına yönelik olarak "toplumlar neden tarihi araştırma ve tarihçi yetiştirme ihtiyacı duyarlar" ve "tarihi buluntuların korunması niçin önemlidir, açıklayınız" şeklinde sorular sorularak görseller aktif hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu kısımda sadece bu fotoğraflara bakarak soruların cevabını vermek güçtür. Müze fotoğrafının da görüntü kalitesi çok net olmadığı için sergilenenin ne olduğu konusunda fikir yürütmek zordur. Tarihin tanımını yapan tarihçilere ait fotoğraflar oldukça koyudur. İsimleri geçen tarihçilerin kim olduğunun somutlaştırılması bakımından fotoğrafların kullanması ilgi çekici olabilir, ancak netlik konusunda fotoğraflarda çekicilik bulunmamaktadır. "Tarihin konusu"yla ilgili verilen görseller içerisinde padişah fermanı fotoğrafının kullanılmasına karşın alt açıklamada resim ibaresi kullanılmıştır. Resimler ve fotoğraflar çok küçük boyutlarda kullanıldığı için çok net değildir. Resimlerin altına ressam adı belirtilerek bu resimlerle ilgili belirsizlik giderilmiştir. Bu konuyla ilgili kullanılan görsellere yönelik tarihin konusunun neler olabileceği sorularak görseler aktif hale getirilmeye çalışılmıştır. Görseller de bu soruyu desteklemektedir. "Tarihi olay ve tarihi olgu kavramlarına ilişkin" ne tür çıkarımların yapılabileceğinin sorgulandığı fotoğrafların tarihi olay ve tarihi olguyu nasıl açıklayabileceği belli değildir. "Tarihte yer ve zaman ilişkisi" konusu içinde verilen "Sarıkamış Harekâtı" temsili resmi savaştan çok göçü andıran bir izlenim vermektedir. Kafkasya cephesinin anlatıldığı metinle temsili resim uyuşmamaktadır. "Kaynak" bölümünde verilen görsellerin altına ne tür bir kaynak olduğunun yazılması istenerek görseller öğretime dahil edilmeye çalışılmıştır. "Tarihin tasnifi" bölümünde verilen fotoğrafların da altına sınıflandırmaya ait bir etkinlik yapılması istenerek bu görseller hem aktif hale getirilmiş hem de konunun daha da somutlaması sağlanamaya çalışılmıştır. "Zaman ve takvim" alt başlığı içinde takvim yaprağına ait verilen bir fotoğrafla da konu daha da netleştirilmeye çalışılmıştır. "Tarihin Önemi" alt başlığı ile ilgili yorumlayalım kısmında Çanakkale'yi anlatan çok da net olmayan "Şehitler Abidesi" fotoğrafı kullanılmıştır. "Tarihi olayların değerlendirilmesi"yle ilgili Anıtkabirde ki Kurtuluş Savaşı Müzesinde yer alan "Çanakkale Savaşından bir görünüm" adlı resme yer verilmiştir. Resmin nerede olduğunun verilmesi resme olan güveni artırmaktadır, ancak bu resmin ne amaçla burada kullanıldığı ve konuya olan katkısı alt açıklamasında yahut metnin herhangi bir yerinde belirtilmemiştir. "Tarihi Olayların Farklı Bakış Açılarıyla Değerlendirilmesi" konusunda albeniden uzak, net olmayan görüntülerden ibaret temsili resimler kullanılmıştır. "Tarihi Bilgilerin Değişebilirliği" kısmında yer alan duvar resimleri de fotoğraf olarak nitelendirilmiştir. 1. konuda 7 görsel materyal alt açıklamasında soru sorularak kullanılmıştır. 2. konu olan "Tarih Yazıcılığı" bölümünde tarih yazıcılığının gelişim sürecinde bahsi geçen tarihçilerin fotoğraflarına yer verilmiştir. Etkinlik kısmında da verilen metinlerle ilgili metinlerle örtüşen fotoğraflar kullanılmıştır. "Türklerde Tarih Yazıcılığı" kısmında "Yıldırım Bayezid'in şanlı seferleri" anlatılmış konuyla ilgili verilen temsili resmin alt açıklamasında "Osmanlı ordusunun yaptığı bir savaşı anlatan temsili resim" ibaresi kullanılmıştır. Ancak bu temsili resmin bahsi geçen hükümdar zamanına mı ait olduğu, bahsi geçen zamana ait bir seferimi yansıttığı belli değildir. Resme bakarak metin hakkında bir yorum geliştirmek gerçekçi

olmayabilir. "Osmanlılarda tarih yazıcılığı" ile ilgili bilgi notu içinde Naima'ya ve Ahmet Cevdet paşaya ait temsili resimler vardır, ancak metinde bu isimlerin bahsi geçmemektedir. Metinde de tanıtılmış olsaydı bu iki vakanüvise ait temsili resmin seçilme nedeni daha netlik kazanır ve bu iki tarihçiye ait bilgiler daha da somutlaşırdı. "Cumhuriyet dönemi tarih yazıcılığı"nda resmin altında yer alan açıklamada "Atatürk çalışma masasında çalışırken" şeklinde değil de, "tarihle ilgili çalışma yaparken" şeklinde alt açıklama olsaydı konuyla ilgili bütünlük sağlayabilirdi. Bu konuda da 4 görsel materyale soru sorulmuştur. "Tarihin Diğer Bilimlerle İlişkisi Tarihin Yararlandığı Bilim Dalları" konusunun yorumlayalım kısımlarında verilen metinlerle ilgili yer yer fotoğraf kullanılmıştır. Buna göre; "coğrafya" kısmında tarihte Anadolu'nun jeopolitik durumu anlatılmış ve Türkiye'nin uydu görüntüsüne ait fotoğraf; "Arkeoloji" kısmında metinle örtüşen elmalı sikkeleri fotoğrafı; "Etnografya" kısmında Orta Asya'dan bir görünüm alt açıklamasıyla metini de kaplayan bir biçimde fotoğraf kullanılmıştır. "Kronoloji" kısmında "İstanbul'un fethi zamanına ait temsili resim" kullanılmıştır. Ancak temsili resim ve anlatılmaya çalışılan kronoloji uyuşmamıştır. "Paleografi" kısmında hiyeroglif anlatılarak ilgili bir fotoğraf kullanılmıştır. "Epigrafi" kısmında Beyazıt devlet kütüphanesi giriş kapısı üzerinde olan Kitabe-İstanbul yer almıştır. "Nümizmatik" kısmında madeni ve kâğıt paraya örnek ibaresiyle "TBMM'nin 50.yılı anısına çıkarılan para" ve "Türkiye Cumhuriyeti tarafından basılan banknot" a ait verilen iki fotoğrafa bakılarak, "paranın bastırıldığı dönemlerin kültürel ve ekonomik yapısı hakkında neler söylenebilir" sorusunun cevaplanması istenmiştir. Sadece bu fotoğraflara bakarak bu sorulara cevap vermek oldukça güçtür. "Ekoloji" kısmında "2011 yılında Japonya'da meydana gelen tsunami sonrasında ortaya çıkan genel görünüm" e ait fotoğraf verilmiş, "doğanın dengesinin bozulması insanlar ve çevre üzerinde ne tür etkiler bırakmış olabilir açıklayınız" şeklinde bir soru sorularak fotoğraf aktif öğrenmeye dâhil edilmeye çalışılmıştır. "Kimya" kısmında "İstanbul'un Fethi Sırasında Kullanılan Şahi Topu" alt açıklamalı fotoğrafa yönelik olarak "topun Fatih dönemine ait olduğu nasıl tespit edilebilir" şeklindeki soruyla öğrencilerin görsele dikkatinin çekilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. "Heraldik" kısmında Osmanlı arması verilmiş, sembollerin anlamı araştırma sorusu olarak sorulmuş, böylece fotoğraf merak uyandıracak şekilde kullanılmıştır. Konu sonunda etkinlik olarak beş adet görsel materyal verilmiş ""tarihe yardımcı bilim dallarıyla eşleştiriniz" şeklinde bir etkinlik yapılarak görseller aktifleştirilmeye çalışılmıştır. Ünite Prof. Dr. İlber Ortaylı ile yapılan bir röportaja ait çok net olmayan bir fotoğrafla sonlandırılmıştır.

2. ünite olan "Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "Tarih Öncesi Çağlar" kısmında verilen "mağara duvar resmi" alt açıklamalı görselin hangi mağaraya ait olduğu ve nerede bulunduğu belirtilmemiştir. Beldibi mağarasına ait fotoğraf ise mağaraya dair fazla bir fikir vermemektedir. Taş çağının anlatıldığı bölümde kullanılan görsellere yönelik soru sorularak bu görseller aktif hale getirilmeye çalışılmıştır. "Türkiye'de Tarih Öncesi Dönemlerin Yaşandığı Bölgeler" e değinilen bölümde kullanılan fotoğraflar çok net olmadığı için buralara ait fikir verme bakımından biraz zayıf kalmaktadır. Bu konuda sadece 1 görsel öğe kendisine soru sorularak kullanılmıştır. "İlkçağ Uygarlıkları" başlıklı 2. konuda yer alan "Kültür ve Uygarlık" kısmına sayfa boyunca bir harita kullanılıp, haritanın altında dünyada ilk uygarlıkların yoğun olarak kurulduğu yerleri tespit edilmesinin istenildiği sayfanın altına sıkıştırarak ilk uygarlıklar döneminde insanların yaptıkları ev ve süs eşyalarına ait fotoğraflar kullanılmıştır. Bu durumda sayfayla verilen görseller uyuşmamaktadır. Sayfa altı boş kalmasın kaygısıyla kullanılmış şeklinde bir izlenim yaratmaktadır. Mantıksal açıdan bir bütünlük oluşturmamaktadır. "İlk uygarlıklar"ın anlatıldığı bölümde güncel bir şekilde tarım arazilerinden bir görünüm ve deniz kenarında bir yerleşim yeri fotoğrafı kullanılmıştır. Bu iki fotoğraf da döneme ait olmayan bir zaman dilimine ait daha yeni fotoğraflardır. "Mezopotamya" uygarlığının anlatıldığı bölümde kullanılan görseller bu uygarlıklara ait ve oldukça nettir. Ziggurat ve Babil'in Asma Bahçelerinin anlatıldığı temsili resimlerin kullanılması şu an dünya üzerinde olmayan bu yerler hakkında fikir sahibi olunması ve konunun netleşmesi bakımından uygundur. "Orta Asya Uygarlığı" kısmında "Alp Er Tunga Ağıtı" nın hemen altında verilen "Alp Er Tunga" nın temsili resmi metnin altına sığdırma kaygısıyla küçük boyutlarda verilmiş, görüntü kalitesinden dolayı albenisi yoktur. Kendine baktırmayan bir temsili resim olarak, kitap baskısında sadece yer vermek kaygısıyla eklenmiş gibi bir izlenim yaratmaktadır. "İskitler"in anlatıldığı kısımda, İskitlerin sosyal ve ekonomik yapılarıyla ilgili çıkarımların sorulduğu fotoğraflar bulunmaktadır. "Mısır, Hint, Çin, Anadolu, Ege ve Yunan" uygarlıkları kısımlarında verilen görsellerin dünya üzerinde nerede bulunduğu görsellerin alt açıklamasında verilmiştir. Ancak görseller çok küçük

boyutlarda seçilmiştir ve görüntü net değildir. Çok eski çekimmiş gibi bir izlenim yaratan fotoğraflar güncellenip kullanılabilirdi. "Frigyalılar" kısmında verilen Kibele heykelinin ve tapetes halı örneğinin nerede bulunduğu belirtilebilirdi. Ayrıca aynı kısımda verilen Kral Midas'ın mezarı olduğu belirtilen fotoğraf Eskişehir'de bulunan Yazılıkaya'ya aittir. Kral Midas'ın mezarı Polatlı yakınlarındaki Gordiyon antik kentinde bulunmaktadır. Burada fotoğraf altı açıklamada bilgi yanlışlığı yapılmıştır. Roma İmparatorluğu ile ilgili daha çok görsel öğe kullanılabilirdi. Doğu Roma İmparatorluğu'nun işlendiği bölümde verilen Çemberlitaş'ın nerede olduğu belirtilmemiştir. 2. konuda da sadece 1 görsel öğeye yönelik soru sorulmuştur.

Diğer ünitelerde olduğu gibi fotoğrafın yoğun kullanıldığı "İlk Türk Devletleri" başlıklı 3. ünitede temsili resminde sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan fotoğraflar çekim kalitesi bakımından özensizdir. Bu da güncel olmayan fotoğraflar kullanılmış şeklinde bir izlenim yaratmaktadır. "İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık" kısmında "Orta Asya Türklerinin Günlük Yaşamını Gösteren Temsili Resim" kullanılmış buna göre de "Orta Asya Türk topluluklarının sosyal ve ekonomik hayatlarıyla ilgili hangi çıkarımlarda bulunabiliriz?" şeklinde bir soru sorularak öğrencilerin görselden hareketle yorum yapmaları istenmiştir. "Sosyal ve ekonomik hayat" kısmında bozkır hayatının anlatıldığı "konargöçer yaşamı anlatan temsili resim" ve "at sırtında ok atan bir Hun Süvarisi" nin minyatürü, "balbal" fotoğrafı, "Orhun Abideleri Tonyukuk abidesi" ne ait çok net olmayan fotoğraflar kullanılmıştır. Yine aynı kısımda alt açıklamasında "Pazırık Kurganında bulunan altın elbiseli adam ve elbisesinin ayrıntıları" ifadesi geçen bir fotoğraf kullanılmıştır. Bu buluntu Esik Kurganına ait olduğu için alt açıklamada bilgi yanlışlığına rastlanmıştır. Attila, Ergenekon'dan çıkış, Kürşat'ın Temsili resimleri çok küçük boyutlarda kullanıldığı için anlatmaya çalıştığı ifadeyi çok net betimleyememektedir. Mani rahipleri ve Uygurlu Budist rahiplerine ait minyatürler çok belirsizdir. 3. ünitenin 2. konusunda sadece 1 görsel öğeye yönelik soru sorulmuştur. 3. konu olan "Diğer Türk devletleri ve Toplulukları" konusunda sadece Avarlar ve Hazarların bayraklarına yer verilmiştir. Temsili Bulgar atlı resmi, Peçenek atlıları temsili resmi, Oğuz Kağana ait temsili resim; Macaristan'daki Türk kurultayından bir görünüm, kırımdaki Kıpçaklara ait balballar ve diğer kalıntılar, günümüz Başkırtlı çocuklar fotoğrafları ile Manas Destanının Tarihi tabakaları fotoğraflarının çok küçük boyutlarda olduğu ve net olmadığı belirlenmiştir.

4. ünitenin "İslamiyet'ten önce dünyanın genel durumu"nun anlatıldığı bölümünde Avrupa ve Asya'nın dini mekânlarına ait eski olduğu izlenimi veren görsellere yer verilmiştir. Arap yarımadası konusunda "Çölde Yaşayan Araplar, Bedeviler" le ilgili resim alt açıklamasıyla verilen görsel, fotoğrafa benzemektedir. Şehirde yaşayan Arapları anlatan Franz Xavier Kosler'e ait tablo resmi kullanılmış ancak çok küçük boyutlarda kullanıldığı için görüntü net olmamıştır. "Hz. Muhammed Dönemi" bölümünde Hz. Muhammed'in doğduğu eve ait verilen fotoğraf çok küçük olduğu için çok net değildir. Nübüvvet mührünün fotoğrafının kullanıldığı görsel, resim olarak belirtilmiştir. "Hicretin temsili resmi" olarak verilen resim hicreti çok da çağrıştırmamaktadır. Mescidi Nebevi'yi ilgili fotoğrafa bakarak hafızda canlandırmak hayli güçtür. Bedir kuyularının fotoğrafı alt açıklamada resim ibaresi kullanılarak verilmiştir. Uhud dağı ve şehitliği fotoğrafları çok net değildir. Hendek savaşının temsili resmi savaşı canlandırmak konusunda zayıf kalmaktadır. Hayber kalesi fotoğrafı, Ravza-i Mutahhara'nın içten ve dıştan görünümü fotoğrafları çok net değildir ve ayrıca temsili resmi andırmaktadır. Eski çekim gibi bir izlenim yaratmaktadır. "Dört halife dönemi" konusunda ilk iki halifeye dair görsellere hiç yer verilmezken, Hz. Osman'ın şehit edildiğinde okuduğu Kur'an-ı Kerim ve Necef Irak'taki Hz. Ali Türbesi fotoğrafları kullanılmıştır. Görsel materyal kullanımı bakımından tutarsız ve zayıf bir kısım olmuştur. Emeviler ve Abbasiler konusunda İstanbul'daki Eyüp Sultan Türbesi fotoğrafı kullanılmış, ancak iç mekân kullanılan fotoğrafta bu durum fotoğraf altı açıklamasında belirtilmemiştir. Müslümanların İspanya'yı fethini temsil eden resim savaşı andırmamaktadır. Şam'da bulunan Ümeyye Cami fotoğrafı çok net değildir. Kudüs'teki Kubbetü's Sahra'nın adı fotoğrafının yer aldığı değil, bir önceki sayfada yer alan metinde geçmektedir. 4. konu olan "Türk ve İslam bilginleri" kısmında Türk İslam bilginlerinin temsili resimlerine ve heykellerine ait vesikalık şeklinde fotoğraflarına yer verilmiştir. Çok belirleyici olmadığı için öğrencide gerçek izlenimi yaratmayabilir. İbni Sina ile ilgili değişik devletler tarafından bastırılan pulların fotoğrafı verilerek, İbni Sina'nın öne çıkan özelliği sorulmuştur. Bu fotoğraflar çok küçük oluğu için net değildir. Bu konuda sadece 1 görsel öğe soru sorularak kullanılmıştır.

"Türk İslam Devletleri 10-13. Yüzyıllar" ünitesine Türklerin savaşçı özelliklerini gösteren ok, yay, mızrak gibi savaş araçlarının ve savaşçıların temsil edildiği, alem, tuğ gibi hükümdarlık sembollerini içeren bir temsili resimle başlanmıştır. Resimde ayrıca tarihte kurulmuş bazı Türk devletlerini temsil eden bayraklara yer verilmiştir. Resme ilk defa bakanın ya da konu hakkında az çok bilgisi olan öğrencilerin zihninde işlenecek konularla ilgili olarak savaş, devlet, güç gibi kavramlar canlanmaktadır. 1. konu olan "Türklerin İslamiyet'i Kabulü" konusunun "Türkler ve İslamiyet" kısmında aynı başlıkla verilen metni destekler nitelikte Türk – İslam şehirlerini gösteren temsili resim kullanılmıştır. Ancak verilen metinle kullanılan görsel uyuşmamaktadır. Metinde Türklerin İslamiyet seçme nedenlerine değinilirken, temsili resimde Türk İslam şehirleri vardır. Resimdeki simgeler Türklerin İslamiyet'i kabul etme nedenleriyle örtüşmemektedir. "Tolunoğulları" kısmında metni destekler nitelikte Mısır Kahire'de bulunan Tolunoğlu Ahmet Camisinin fotoğrafı kullanılmıştır. "İhşitler" kısmında Mısır Kahire'ye ait bir fotoğrafa yer verilmiştir. Ancak fotoğraf görüntü kalitesinin yetersizliğinden dolayı çok anlaşılmamaktadır. Sayfanın sağ alt köşesinde metnin hemen altında metnin de yarısını kapsayacak şekilde kullanılan bu fotoğrafın günümüze mi yoksa geçmişe mi ait olduğu çok açık değildir. Ayrıca fotoğraf çok net de değildir. 2. konu olan "Türk İslam Devletleri" kısmında "Görkemli Türk İslam Şehirleri" nin yer aldığı okuma parçasında Semerkant, Buhara ve İsfahan'a ait fotoğraflar kullanılmış ancak fotoğrafta yer alan yapıların ne olduğu belirtilmemiştir. Metnin altında görsellere ait "Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra mimari anlayışındaki değişim hakkında neler söylenilebildiği" ve "İslamiyet'in Türk şehirleri üzerinde ne gibi değişime yol açtığı" şeklinde karşılaştırma sorusu sorulmuş ancak öncesine ait bir bilgi olmadığı için bu sorunu yanıtı tek taraflı kalmıştır. Öğrenciler değişimin nasıl olduğu şeklindeki bu soruya ancak görseldeki görülenler üzerinden cevap verebilirler. Temsili resimlerin 9 tanesi şahıslarla ilgilidir. Kaşgarlı Mahmut, Yusuf Has Hacip'i, Selçuk Bey'i, Tuğrul Bey'i, Alp Arslan'ı, Romen Diyojen'i, Melikşah'ı ve ordu teşkilatını gösteren temsili resimler çok küçük boyutlarda olduğundan dolayı çok net değillerdir. Öğrencilerde herhangi bir izlenim oluşturmaktan uzaktır. Öğrenciler bu görsellere çoğu zaman bakmadan geçtikleri için, öğrencilerin hayal gücünü harekete getirmekten de uzaktır. "Gazneliler" kısmında kullanılan görsel materyalin tür olarak minyatür olduğu belirtilmiş, ancak alt açıklamada "Gazneli Mahmut'un hilat giyme törenini tasvir eden temsili resim" ifadesine yer verilmiştir. Bu görsel öğe daha büyük boyutlarda kullanılsaydı daha açıklayıcı olurdu. "Büyük Selçuklu Devletinin Kuruluşu" kısmında Çağrı Bey'in Anadolu'ya yaptığı akınları gösteren temsili resim, Türkiye haritası üzerinde Güneydoğu Anadolu'dan Anadolu'ya giriş yapan birkaç atlı savaşçı ve bir çadırdan ibaret bir görüntü kullanılmıştır. Bu görüntü akınları çok net olarak anlatmaktan uzaktır. Malazgirt savaşını anlatan temsili resim çok küçük boyutlarda kullanıldığı için açıklayıcı değildir. Sadece resme bakarak konuyu açıklamak zordur. Muştaki Alp Arslan'a ait heykelin fotoğrafı, daha önceden çekilen bir fotoğraf olduğu, güncel olmadığı şeklinde bir izlenim yaratmaktadır. Alamut kalesinin temsili resmi, ordu teşkilatını gösteren temsili resimler, Türk İslam devletlerinde ekonomik yapıyı gösteren temsili resimler çok küçük boyutlarda ve metni desteklemekten uzaktır. Türk İslam devletlerinde sosyal ve ekonomik yapıyı gösteren temsili resim olarak verilen bir diğer görsel öğe ise daha çok fotoğrafı andırmaktadır. Nizamiye medresesinde bir günün anlatıldığı eğitim ve bilim konusunda Erzurum'daki Çifte Minare Medresesinin taç kapısına ait bir fotoğraf kullanılmıştır. İç mekâna ait bir görüntü kullanılsa medresenin nasıl bir yer olduğu ve burada bir günün nasıl geçtiği konusu daha netlik kazanabilirdi. "Sanat ve mimari" konusunda kullanılan görseller çok küçük boyutlarda olduğu için, görüntüleri de net değildir. 2. konuda sadece 1 görsel öğe soru sorularak kullanılmıştır.

"Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar" ünitesinin 1. konusunda Mengüceklerin Erzincan merkezli Divriği bölgesinde kurulan bir beylik olduğu metin içinde bilgi olarak verilmiş, ancak Divriği'deki Ulu Cami ismi metinde geçmeden fotoğraf olarak sayfaya yerleştirilmiş, sayfada bulunan diğer görsellerle de boyutları uyuşmamıştır. 2. konuda Süleyman Şahın ölümü ve sonrası metinde anlatılmış mezarının bulunduğu yer Caber Kalesi olarak işlenmiş olmasına rağmen kullanılan fotoğraf çok net değildir. Bundan dolayı zihinde canlandırma ve merak etme isteği hayli güçleşmektedir. Haçlı seferlerinin nedenlerinin anlatıldığı sayfada haçlıların Kudüs'ü ele geçirmelerini tasvir eden temsili resim kullanılmış, konuyla ilgili metin iki sayfa sonra yer almıştır. 3. haçlı seferinde bahsi geçen Selahattin Eyyubi'yi anlatan metne, 2. Haçlı seferinin anlatıldığı kısımdan başlamıştır. Türkiye Selçuklu devletinin yükselme dönemi konusunda "Antalya ve Alanya'nın fethedilmesinin Türkiye Selçuklu Devletine sağladığı yararın" sorulduğu görsellere bakarak bu sorunun cevabını vermek zordur.

Üstelik Alanya'nın fethi konusu bir sonraki konuda geçmesine rağmen hemen üstte yorumlanması için konuya dahil edilmiştir. Bazı temsili resimler üzerinden kalemle çizgi çizilmiş gibidir. Temsili resimler de fotoğraflar da çok küçük boyutlarda, özensiz ve çekici olmaktan uzaktır. Resimler de aynı şekilde çok özensizce kullanılmıştır. Fotoğraflar çok net değildir. Uzaktan çekim yapılan fotoğraflar kullanıldığı için görüntüler çok dağınıktır. Bundan dolayı da anlatılan metin ile görsel arasında bağ kurmak zorlaşmaktadır. Daha net, kaliteli ve güncel çekim yapılmış fotoğraflar kullanılabilirdi. Türkiye Selçuklu devletinde kültür ve uygarlık konusu içinde yer alan sosyal hayat bölümünde Konya ve Erzurum'a dair fotoğraf kullanılmış fotoğraf altına sadece "Konya" ve "Erzurum" yazılmış, görseldekinin ne olduğu açıklanmamıştır. Görseldeki görüntünün tam olarak ne olduğu fotoğraf altı açıklamasında yapılsaydı daha can alıcı olabilirdi. Yine aynı konuda kullanılan konargöçerleri gösteren resim konargöçer hayatını temsil etmekten uzaktır. Ayrıca kalitesiz görüntü kullanılmıştır. Köylülerin anlatıldığı bölümde kullanılan "Anadolu köylüsü" alt açıklamalı temsili resme bakınca Anadolu köylüsünün yaşantısını anlamak zordur. Şehirliler bölümünde "şehir hayatı" alt açıklamalı temsili resimin şehir hayatına ait neyi ifade ettiğini anlamak çok zordur. "Din ve inanış" bölümünde tarikatlara yer verilmiş tarikatlarla ilgili açıklayıcı olabileceği kanısıyla fotoğraflara ve temsili resimler yer verilmiştir. Ancak bu resimler çok küçük boyutlarda ve açıklayıcılıktan uzaktır. Yeseviliğin tanıtıldığı görsel, Mevlevilik ve Bektaşiliğin tanıtıldığı görseller gibi açıklayıcı değildir. Yesevilik ve Yunus Emre'yle ilgili verilen görsel konuyu açıklama boyutu anlaşılmamaktadır. Yorumlayalım bölümünde verilen temsili resimler net değildir hatta üzerinden kalemle gidilmiş gibi bir görüntü bulunmaktadır. "Ticaret" kısmında verilen Aksaray'daki Sultan Hanı fotoğrafı metni desteklemektedir. "Bilim ve kültürel hayat" ve "sanat" konularının işlendiği bölümlerde kullanılan görseller net değildir. "Sanat" kısmında verilen görseller metinde açıklanmamıştır. Türkiye Selçuklu devletinin dağılma döneminin anlatıldığı bölümde ismi geçmemesine rağmen metni desteklemek için Moğollarla aynı sayfada Cengiz Han anlatılıp temsili resmine yer verilmiştir.

Ders Kitabında Yer Alan Görsel Materyallerin Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Programında Belirlenen Kazanımları Ne Kadar Kapsadığına Ait Bulgular Ve Yorumlar

Bu kısımda ders kitabında yer alan fotoğraf, resim, temsili resim, minyatür, gravür ve karikatür gibi görsel materyaller ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders programında belirlenen kazanımları ne kadar kapsadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bunun için 9. Sınıf tarih ders programından kazanımlar belirlenmiş, ders kitabındaki görseller incelenerek bu kazanımlarla ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Tarih Dersi (9. Sınıf) Öğretim Programı toplam 6 üniteden ve 44 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımlardan 17'si görsel materyalleri kapsarken; 19' u görsel materyalleri kapsamamaktadır. 8'inde ise verilen görseller ilgili kazanımları tam olarak kapsamamaktadır. Bu sayılara bakılacak olursa ders kitabında kullanılan görsel materyaller kazanımları tam olarak kapsamak bakımından zayıf kalmaktadır. Kazanımların ünitelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Tarih Dersi (9. Sınıf) Öğretim Programı Üniteleri ve Kazanım Sayıları

Tarih Dersi (9. Sınıf) Öğretim Programı Üniteleri,	Kazanım Sayıları
1. Ünite Tarih Bilimi	9
2. Ünite Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6
3. Ünite İlk Türk Devletleri	8
4. Ünite İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	7
5. Ünite Türk-İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	8
6. Ünite Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	6
Toplam	44

"Tarih Bilimi" ünitesinde toplam 9 kazanımdan 7'si için verilen görseller kazanımlara hitap ederken; 2 kazanım için verilen görseller kazanımları desteklememiştir. "1. Tarih biliminin konusunu, tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavrar. 2. Tarihî olayların incelenmesinde yararlanılan "zaman kavramları" nı doğru ve yerinde kullanır. 5. Tarihî bir olay, olgu veya nesne hakkındaki farklı bakış açılarını, sunulan kanıtlar ve verileri kullanarak sorgular. 6. Yeni bulgular ve bilimsel gelişmeler ışığında tarihî bilginin ve yorumların değişebilirliğini kavrar. 7. Tarih araştırmacılığı ve tarih yazımıyla ilgili yaklaşımları kavrar. 8. Tarih biliminin diğer bilimlerden nasıl yararlandığını açıklar. 9. Bir tarihçinin hayatından yola çıkarak, tarihçi olmanın gerektirdiği eğitim, ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini kavrar." kazanımları görsellerle desteklenirken; "3. Tarih öğrenmenin amaç ve yararlarını kavrar. 4. Tarihî bir olayı değerlendirirken olayın yaşandığı dönemin koşullarını göz önünde bulundurmanın önemini kavrar." kazanımlarında verilen fotoğraflar ilgili kazanımları yansıtmamaktadır.

"Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde ki toplam 6 kazanımdan 1'i görsel materyallerle desteklenirken, diğer 5 kazanım görsellerle tam olarak desteklenmemiştir. "1. Tarih öncesi çağlar ve tarih çağları ile bu dönemlerde meydana gelen gelişmeleri değerlendirir." kazanımı doğrudan görsellerden yola çıkarak belirlenebilir. Ancak "2. İlk Çağ uygarlıklarının oluşumuna ve yayılışına etki eden faktörleri açıklar., 3.Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar." ve "4. Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarla etkileşimini açıklar." kazanımlarında yer alan yayılış ve etkileşim kavramları görsellerle açıklanmamıştır. 3. ve 4. kazanımlar da yer alan siyasi, sosyal ve kültürel yapıların belirlenmesi hususuyla ilgili ifadeler görsellerle desteklenmeye çalışılmıştır. Ancak "5. Ege ve Eski Yunan uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar." ve "Roma uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar." kazanımlarıyla ilgili verilen görsel öğeler ilgili kazanımları birebir desteklememektedir.

"İlk Türk Devletleri" ünitesinde ki toplam 8 kazanımdan 1'i görsel materyalle desteklenmiş, 2'si hiç desteklenmemiş; 5'i ise tam olarak ilgili kazanımları kapsamamıştır. "1. Türk adının anlamını ve kökenini kavrar." ve "4. Kavimler Göçü' nün sebep ve sonuçlarını siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan değerlendirir." kazanımları görsel materyallerle desteklenmezken; "3. Asya Hun Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını değerlendirir., 5. Avrupa Hun Devleti'nin siyasi faaliyetlerini ve Avrupa'ya etkilerini değerlendirir., 6. Kök Türk Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar., 7. Uygur Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar.", ve "8. Orta Asya ve Avrupa'da kurulan diğer Türk devlet ve topluluklarını tanır." kazanımları görsellerle desteklenmek bakımından zayıf kalmıştır. Sadece "2. Orta Asya'nın coğrafi özelliklerini tanır." kazanımı verilen fotoğrafla desteklenebilmiştir.

7 kazanımdan oluşan "İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)" ünitesinde 3 kazanım görsellerle desteklenirken; 3 kazanım görsellerle desteklenmek bakımından zayıf kalmıştır. 1 kazanımda görsellerle hiç desteklenmemiştir. "1. İslamiyetin doğuşu sırasında dünyanın ve Arap Yarımadasının genel durumunu açıklar., 2. Hz. Muhammed'in hayatı ve faaliyetleri çerçevesinde İslamiyet'in doğuşu ve yayılışını değerlendirir." ve "7. Türk ve İslam bilginlerinin bilim dünyasına katkılarını değerlendirir." kazanımları görselleri kapsarken; "4.Emevi Devleti dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir., 5. Endülüs Emevi Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik gelişmelerini ve diğer Avrupa devletleri ile olan etkileşimini kavrar." ve "6. Abbasi Devleti dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri açıklar." kazanımları görsellerle tam olarak desteklenmemiştir. "3. Dört Halife Dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir." kazanımı ise görsel materyalleri kapsamamaktadır.

"Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)" ünitesi 9. sınıf tarih dersi programında verilen çizelgeye göre 8 kazanımdan oluşurken, ancak 7 kazanıma ait ifadeye yer verilmiştir. Burada yapılacak işlemde sayı dengesinin bozulmaması için kapsar nitelikte olan yoruma ekleme yapılacaktır. Buna göre 3 kazanım görsel materyallerle desteklenirken; 5 kazanım görsel materyallerle desteklenmemektedir. "1. Türklerin İslamiyet'i kabulü sürecini ve bu süreçte meydana gelen sosyal ve kültürel değişimi açıklar. 3. Gazneli Devleti dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir.

4. Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşunda ve teşkilatlanmasında etkili olan faktörleri değerlendirir. 5. Malazgirt Savaşı'nı sebep ve sonuçlarıyla birlikte açıklar." ve "6. Malazgirt Savaşı sonrası Büyük Selçuklu Devleti'nde meydana gelen siyasi olayları değerlendirir." kazanımları görsel materyalleri kapsamazken; "2. Karahanlı Devleti dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir." ve "7. Büyük Selçuklu Devleti Dönemi eserlerinden yararlanarak bilim, sanat ve kültüre verilen önemi değerlendirir." kazanımları görsel materyalleri kapsamaktadır.

"Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)" ünitesinde 6 kazanım vardır. Bunlardan 2'si görsel materyalleri kapsarken; 4'ü görsel materyalleri kapsamamaktadır. "1. Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini değerlendirir." ve "4. Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu'nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir." kazanımları görsel materyallerle desteklenirken; "2. Türkiye Selçuklu Devleti'nin kuruluşuna ve siyasi bir güç olarak ortaya çıkışına etki eden faktörleri açıklar., 3. Haçlı Seferlerinin sebep ve sonuçlarını Türk ve dünya tarihi açısından değerlendirir. 5. İlhanlı Devleti'nin siyasi faaliyetlerinin Anadolu ve Orta Doğu'ya etkilerini tartışır." ve "6. Kösedağ Savaşı'nın siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik sonuçlarını değerlendirir." kazanımları görsel materyallerle desteklenmemektedir.

Sonuçlar

Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı toplam 6 ünite ve 44 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımlardan 17'si görsel materyalleri kapsarken; 19' u görsel materyalleri kapsamamaktadır. 8'inde ise verilen görseller ilgili kazanımları tam olarak desteklememektedir. Bu sayılara bakılacak olursa ders kitabında kullanılan görsel materyallerin kazanımları tam olarak kapsamak bakımından zayıf kaldığı, bazı kazanımların ise görsel materyal kullanılmadan geçildiği gözlenmiştir.

Tüm ders kitabı genelinde 76 temsili resim; 176 fotoğraf; 13 resim ve 5 minyatür olmak üzere toplam 270 görsel materyal kullanılırken; gravür ve karikatüre rastlanmamıştır. Bu görsel materyallerin de sadece 16'sında görsel materyale yönelik olarak "görselden hareketle" ibaresiyle soru sorulup, öğrencilerin ilgisi bu görsellere çekilmeye çalışılmıştır. Kitapta kullanılan görsel materyallerin aktif öğrenmeye dahil edilme boyutları hayli zayıf kalmıştır.

İncelenen ders kitabının öğrencinin ilgisini çekecek albeniden uzak olduğu gözlenmiştir. Ders kitabının gerek malzeme, gerekse görsel düzen açısından özensiz hazırlanışı daha ilk aşamada öğrencinin kitaba ve derse duyacağı ilginin azalmasına yol açmakta, çekici, heveslendirici ve özendirici olamamaktadır. Ders kitabı günümüzdeki yöntemsel yeniliklere göre değil de, bilgi yükleyici, ezberciliğe dayanan, geleneksel yöntem anlayışıyla hazırlanmıştır. Çoğu görsel materyal öğrenci ile etkileşime açık değildir. Ünitelere giriş tam sayfa konuya hazırlayıcı görsel öğe içermektedir. Ancak konularla beraber kullanılan görsel materyaller sayfalara çok özensizce yerleştirilmiş, boyutlarına, netliğine, açıklayıcılığına ve metni destekler nitelikte olup olmadığına dikkat edilmemiştir. Kullanılan görsel öğeler, yazılı öğelerle açıklanmamıştır. Metinle görsel öğenin uyumu konusunda sıkıntılar vardır. Metin içinde görsel öğelere atıf yoktur. Bazı temsili resimler üzerinden kalemle çizilmiş gibidir. Temsili resimler de fotoğraflar da çok küçük boyutlarda, özensiz ve çekici olmaktan uzaktır. Resimler de çok özensiz kullanılmıştır. Genelde kullanılan fotoğraflar net olmadığı için albenisi yoktur. Pedagojik olarak da öğrencilere katkısı tartışılır. Net olmayan fotoğraflar aktif öğrenmeye katılamamaktadır. Eğitimsel yönü zayıf kalmıştır. İlk bakışta öğrenciyi cezp etmeyen bir biçimdedir. Kendine baktırmayan görsel materyaller kitap baskısında sadece yer vermek kaygısıyla eklenmiş gibi bir izlenim yaratmaktadır. Ders kitaplarının basım tarihi her yıl yenilenmesine rağmen görsel öğeleri güncellenmeden hazırlanmaktadır.

Temsili resimlerin, minyatürlerin ve resimlerin kim tarafından yapıldığı ve bugün nerede olduğu belirtilmemiştir. "Kral Midas'ın Mezarı" olarak alt açıklamada Eskişehir, "Altın Elbiseli Adamın" bulunduğu yer olarak da Pazırık Kurganı ibarelerine rastlanmıştır. Bu görsellerin alt açıklamalarındaki bilgilendirme yanlış yapılmıştır. Bazı görsel materyallerin ne olduğu alt açıklamalarda tam olarak yapılmamıştır. Alt açıklaması yetersiz ve metinle örtüşmeyen görsel materyallere de yer verilmiştir. Öncesi ya da sonrası verilmeden karşılaştırma istenen görseller vardır. Bazı görsel materyallerin alt açıklamasında yazılan türü ile verilen türü birbirini tutmamıştır.

Öneriler

1. Ders kitaplarındaki görsel materyaller kazanımlara, öğrenci ihtiyaçlarına, öğretim ilke ve yöntemlerine ve eğitim-öğretim teknolojisine göre düzenlenmelidir.
2. Görselleri aktif öğrenmeye çekmek için görsel materyallere yönelik daha çok soru sorulmalıdır.
3. Tarih kavramının açıklandığı 1.ünite karikatürlerle zenginleştirilerek daha çekici hale getirilebilir.
4. Mümkünse profesyonel fotoğrafçılardan yardım alınmalı, kitapta kullanılması düşünülen görsel materyaller güncellenerek çekimi yapılmalı, daha net ve kaliteli çekim yapılmış fotoğraflar kullanılmalıdır.
5. Ders kitabında kullanılacak görsel materyallerin bugün nerede olduğu, kim tarafından yapıldığı belirtilmelidir. Görsellerin dünya üzerinde nerede bulunduğunun belirtilmesi öğrencide merak uyandırması, gidip görme isteği artırması bakımından önemli olabilir.
6. Resimler daha göz alıcı olabilir ve sayfaya daha büyük boyutlarda yerleştirilebilir.
7. Ders kitaplarına resim seçimi pedagojik olmalıdır. Bunun için işin uzmanlarınca hazırlanmalıdır.
8. Öğrencilere görsel okur-yazarlık öğretilmelidir.
9. Metin içinde görselin hangi amaçla ve nasıl kullanılacağı belirtilmelidir.
10. Görsellerin alt açıklaması daha anlaşılır olmalıdır
11. Kitapların görsel ve bilimsel açıdan daha başarılı bir biçimde hazırlanabilmesi için konuyla ilgili bağımsız bilim ve sanat kurulları oluşturulmalıdır.
12. Kabul görmüş ressamların sanatsal nitelik taşıyan resimleri kullanılarak öğrencilerde görsel zevkin gelişmesi sağlanabilir.
13. Kitap tasarımlarıyla uğraşacaklar, bu alanla ilgili özel bir pedagojik bir eğitimden geçirilmelidir.
14. Ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin seçimi için akademik çalışmalar yapılabilir.
15. Ders kitaplarında yer alan bütün resim, fotoğraf, minyatür gravür, karikatür gibi görsel materyaller konuyu yansıtacak biçimde olmalıdır.
16. Ülke çapında öğrencilere ve öğretmenlere kitap ve içindeki görsel malzemelerle ilgili eleştiri ve önerilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

http://ttkb.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (12. Baskı). Ankara: Nobel.

Köstüklü, N. (1999). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.* Konya: Günay Ofset.

Paykoç, F. (1998). Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü. Salih Özbaran (Ed.). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları içinde* (s. 341-348). İzmir: Dokuz Eylül.

Resmi Gazete. (2012, 12 Eylül). *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.* (28409).

Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli.* Ayfer Ünal. (Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Şimşek, A. (2003). Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergis*i, *IV* (1), 141-155.

Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TTK.

Uluçay, M. Ç. (1958). *Tarih Öğretimi (Çevre İncelemeleri).* İstanbul: Öğretmen Cep Kitapları Yeni Matbaa.

Yalın, H. İ. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel.

Yılmaz, A. (2015). *Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: EKOYAY.

Tarihin Öğrenimi Ve Öğretiminde Coğrafya Biliminden Yararlanmanın Gerekliliği

Uzm. Ömer Ali Keskin

Kırıkkale Üniversitesi, omeralikeskin@hotmail.com

Özet

Tarih eğitiminde başlıca sorun başarılı tarihçi yetiştirme konusundaki eksikliktir. Bu eksiklik farklı öğrenim ve öğretim yöntemleri ile giderilebilir. Uygun tarih öğretim yöntemlerinin desteği başarıyı getirir. Çeşitli tarih öğretimi yöntemleri tarih öğrenimine büyük katkılar sağlayabilmektedir. Bunlar içinde bilimlerin birbirinden yararlanması yöntemi önemlidir. Bu çalışmada tarih öğretimini destekleyici unsurlardan coğrafya destekli tarih öğrenimi ve öğretimi ele alınacak ve coğrafyanın ilgili bileşenleri ile tarih öğretimine katkısı değerlendirilecektir.

Tarih biliminin coğrafya bilimiyle oldukça önemli yakınlığı ve etkileşimi söz konusudur. Coğrafya ilmi beşeri, fiziki, siyasi, sosyal, ekonomik, klimatolojik ve bunlar yanında birçok farklı alanı inceler. Tarihin herhangi bir konusunu coğrafyanın bu unsurlarından birini kullanmadan öğretmek veya öğrenmek kalıcı başarı sağlayamaz. Bu nedenle tarih öğretiminde coğrafyanın söz konusu alanları eğitim sürecine entegre edilmelidir. İyi bir tarih öğretimi mekânsal anlama veya mekânı tanıma becerisinin kazanılmasından geçer. Mekânın şartlarını, koşullarını ve imkânlarını bilmek tarihin konusunu anlamayı kolaylaştırır. Olayın geçtiği bölgenin iklimi, sosyal yapısı, fiziki şartları, ekonomik rezervleri ve buna benzer tüm etki eden unsurları tarihin ilgili konusunun etkileyenidir. Bu da konunun öğretilmesinde bu unsurların tahlilini zorunlu kılar. Tarihin akışında oluşan soyut fikirleri somutlaştırmanın yolu tarih ilminin öğretilmesinde coğrafyanın bir yardımcı olarak tüm konularıyla ele alınmasıyla mümkün olur. Böylece öğrenci soyut tarih olaylarının somutlaştırarak öğrenecektir. Bu bilginin daha etkili bir perspektiften öğrenilmesini ve kalıcılığını sağlar. İkincisi ise öğrencinin coğrafya ilmine hakimiyetini sağlar. Tarih geçmiş dönemin soyut vakası değildir. Bu nedenle belirttiğimiz yöntemle tarih öğretmek ve mekansal algılama becerisi ile öğrenciyi buluşturmak öğrencinin adeta yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır.

Çalışma literatür taraması esası üzerinden yürütülecektir. Tarih öğretimi yöntemleri kapsamında ilgili bilgi-belge materyallerinin incelenmesi ve çalışmaya uygulanması çalışmayı daha verimli kılacaktır.

Anahtar kelimeler: *Tarih öğretimi, mekansal algılama becerisi, tarih öğretiminde coğrafya*

The Importance Of Geography Science To History Learning And Teaching

Abstract

The most important problem is the lack of successful historian in learning and teaching of history. This is a fundamental issue of history teaching. Several methods can be used to solve this issue. Different history teaching methods can be tested. This study is based on history and geography to benefit from each other. This study is a way to benefit from the geography of the science of history. This is the necessity of the cooperation of history and geography.

History and geography are two interacting science. In the context of the science of geography include people and communities, the economy, political situation, climate, underground riches. The science of history can not be learned without touching them. For this reason, should be integrated into the process of teaching these fields of geography. Thus, the main elements of the science of geography would be joined to history teaching methods. It is important historical location perception skill in history teaching. This increases the long-term success in history teaching and learning. This method embodies the abstract events in history. This also increases the learning success.

The study will be carried out through a review of the literature. Within the scope of history teaching methods, related information-document materials will be examined. These documents and information will apply to study.

Keywords: History teaching, historical location perception skill, geography in history teaching,

Giriş

Tarih birçok bilimden yararlanan önemli, merkezi, sosyal bir bilimdir. Tarihe yardımcı bilimler ise kimi zaman tarihin elindeki verileri desteklemek kimi zaman da tarihi verilerin eksik kaldığı konuları tamamlamak adına faydalanılan bilimlerdir. Bunlar coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, antropoloji, arkeoloji, paleografya (yazıbilim), sanat tarihi, diplomatik (belge bilim), epigrafi (kitabe bilimi), nümizmatik (para bilimi), mühür bilim, şecere bilim, takvim bilim, onomastik (insan, yer ve yerleşim adları bilimi), ilk akla gelenlerdir (Gümüşçü, 2014, s. 79). Bunlar arasında tarih öğrenimi ve öğretimi açısından en önemlisi olarak addedebileceğimiz bilim ise coğrafya bilimidir.

Tarih bilimine ve öğrenimine yardımı bakımından önemli olan coğrafya tüm etken konularıyla tarihin oluşumu süreci içindeki vaka ve olayların oluştuğu mekanı tanımlar. Coğrafya bilimi insanın yaşadığı doğal çevre ile ilgili konuları esas alır. Bu bakımdan tarih bilimi açısından bir önem arz eder. Zira bir coğrafyacı için bir dağın yüksekliği, bir nehrin uzunluğu, bir gölün geniş veya dar bir alan kaplamasından ziyade bunların insan yaşamı ve yerleşim açısından öneminin bilinmesi daha önemli gözükür. Bu da tarih bilimiyle kesiştiği nokta olarak belirginleşir. Zira tarih insanın yaşamıdır ve bu yaşam bir coğrafya üzerinde gerçekleşir. Coğrafya bilimini yararlandığı bilim dalları açısından bakıldığında hem tarih hem coğrafya kendi alanları dışında birçok bilimle ortak etkileşim içerisinde çalışırlar. Coğrafyaya yardımcı bilimler olarak jeoloji, sosyoloji, tarih, botanik, ekonomi, demografi ve antropoloji başlıca öne çıkanlardır (Gümüşçü, 2012, s. 255). Bu bakımdan tarih ve coğrafya birbirlerini destekleyen ve tamamlayan iki önemli bilim ve özellikle coğrafya tarihin yararlandığı birinci öncelikli bilimdir.

İnsan hayatına dair bütün tarihi olayların coğrafi bir mekan üzerinde gerçekleştiği şüphesizdir. Coğrafya ilmi bu mekanın tasvirini yaparak olayların değerlendirmesine büyük katkı sağlar (Kütükoğlu, 2014, s. 11). İbrahim Müteferika "Usulü'l-Hikem fi Nizami'l-Ümem (Milletlerin Düzeninde İlmi Usuller) adlı kitabının coğrafyaya ayırdığı ikinci babında coğrafyanın sadece nazari kısmının değil aynı zamanda uygulamalı kısmı olan harita kısmının da önemine değinerek coğrafya biliminin böylelikle somutlaştırılabileceğini ve bunun önemini belirtmektedir. Böylece coğrafi bilgilerle halkların tarihlerinin daha iyi anlaşılabileceğini belirtir (Gümüşçü vd., 2014, s. 37).

Medeniyetlerin, yerleşimlerin ve insan topluluklarının yaşam alanlarının coğrafi şartlar ve imkanlarla yakın bir bağlantısı vardır. Bu bakımdan denizler, nehirler, dağlar, ovalar, sıcak ve soğuk bölgeler, yağış ve kuraklık, yer altı zenginliği ve yer üstü imkanlar tümüyle coğrafyanın özelliğine bağlı olarak tarihsel gelişim ve dönüşümü etkileyen unsurlar olarak öne çıkar. Nil olunca Mısır, Dicle ve Fırat olunca Mezopotamya, Ganj ve Brahmaputra olunca Hint, Tuna, Ren, Elbe, Seine, Loire ve Po olunca Avrupa medeniyetleri kendi oluşum ve gelişimlerine olanak bulmuştur (Kütükoğlu, 2014, s. 11).

Üzerinde yaşanılan coğrafya insanın yaşamına önemli ölçüde etki yapar. Gerek fiziksel şartlar gerekse ekonomik kaynak ve imkanlar coğrafyada insan yerleşimini ve hareketini etkiler. Nihayetinde bütün tarihi olayların meydana geldiği alan coğrafi zemin olduğu için tarih ve coğrafyanın birlikteliği yadsınamaz ve tarih araştırmacıları mutlaka coğrafya ile ilgilenmek zorunluluğu duyarlar (Özçelik, 2014, s. 72-73).

Coğrafyaya dayanmayan bir tarih kitabı tarih kitabı olmaktan ziyade bir roman olarak değerlendirilmelidir. Tarihçiler için hem tarihi coğrafya hem de atlaslar büyük önem arzeder. Tarihi coğrafya tarih ile coğrafyanın birleşmesinden doğan bir bilimdir (Togan, 1985, ss. 19, 22). Tarihi coğrafya, yerleşme yerlerinin kuruluşu, gelişmesi ve demografik, iktisadi ve sosyal yönlerini ele alır (Kütükoğlu, 2014, s. 11).

Coğrafya, hareketsizlikten tarih çıkarabilen bir alan olarak önem arzeder. Bu düşünce Braudel'in kanaati olarak öne çıkar (Cadiou, 2013, s. 292). 21. yüzyılın öğrendiği bir olgu olarak mekanın tarihselliği ve insani edimlerin mekansallığı ortak bir uyumla kabul edilmiş durumdadır (Cadiou, 2013, s. 294). Hem mekanda hem de zamanda seyahat ederek kronolojik düzende coğrafya çalışması yapabilmek tarihsel coğrafya adına bir yöntem şeklinde cereyan edebilir (Cadiou, 2013, s. 292). Coğrafyanın tarihi modellemesi açısından zamanın mekana kazınması olan ve tikel zamanların somut, tekil mekanlara kazınması olarak değinilen tarihsel coğrafya olgusu coğrafya ve tarih birlikteliğinin bir olgusudur (Cadiou, 2013, s. 292). Coğrafi şartlar tarihe şekil verir ve gelişmesine yardım eder (Kütükoğlu, 2014, s. 11). O halde tarihin şekillenmesine ve gelişmesine yardım eden bu bilim alanı aynı zamanda tarihin öğretilmesini en iyi şekilde destekleyecek ilim olmalıdır.

Coğrafya tarihe birçok dalı bakımından etki eder. Fiziki coğrafya ile yaşadığı alanın koşulları olarak fiziki şartlarıyla, beşeri coğrafya ile de insan toplulukları ve onların hayat faaliyetleri ve alan organizasyonları bakımından etki eder. Beşeri coğrafya iktisadi tarih ve sosyal tarih açısından tarihi birinci düzeyde etkiler (Özçelik, 2014, s. 73; Kütükoğlu, 2014, s. 11). Bir toplumun veya ülkenin tarihi, coğrafyasının birçok özelliği ile o mekânın veya toprağın üzerine damga vurur ve bununla birlikte coğrafyası tarihi üzerinde sürekli bir etki oluşturur (Özçelik, 2014, s. 73). Bu bakımdan diyebiliriz ki coğrafya ilmi her yönü ile ilgilendiği bütün alt dalları ve ilişkili konularıyla tarihin anlaşılması, öğrenilmesi ve yorumlanmasına katkı sağlayabilir. Coğrafyayı ilgilendiren tüm konular tarihi anlamayı sağlayan konular durumundadır ve bunun sağlanabilmesi tarihi olay, olgu ve konulara coğrafyanın bütün konularının penceresinden bakmak gerekir.

Amaç

Çalışmanın amacı tarih öğrenimi ve öğretiminde coğrafya biliminden yararlanma yöntemlerini ve bunların tarih öğrenimine katkısını değerlendirmektir. Şimdiye kadar bu konuya ilişkin çalışmalarda, genel olarak, coğrafyadan yararlanma yöntemleri haritalar üzerinden ve mekansal algı becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarından ibaret gözükmektedir. Bu çalışma, coğrafya biliminin tüm ana ve alt bölüm ve birimlerinin tarihe uygulanması düşüncesinden hareketle ve tüm coğrafi koşulların ve mekanın görsel aracı unsurlarla tarih öğretimine adapte edilmesi pratiğine dayandırılmaya çalışılmıştır. Tarih öğrenimi ve öğretiminde, tarihin olay ve olgularının coğrafyanın mekan ve koşulları çerçevesinde somutlaştırılmasıyla daha verimli sonuçlar elde edilebilecek, yakın ilişki içinde olan bu iki bilim aynı zemine oturtularak daha anlaşılır ve hafızada kalıcı olmaları sağlanabilecektir.

Yöntem

Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmış ve araştırma literatür incelemelerine dayandırılmıştır. Bu çerçevede basılı ve elektronik kaynaklar taranmış, kitaplar, makaleler, tezler, bildiriler ve bunun gibi birçok bilimsel yayın türü değerlendirilerek konu açıklanmaya çalışılmıştır.

Tarih Ve Coğrafyanın Karşılıklı Katkı Unsurları

Yer ve zaman kavramları bir olayın ve ya olgunun tarih olarak nitelenmesi için en asıl iki unsurdur. Bu bakımdan tarih, insan topluluklarının geçmiş zamandaki ilişkilerini, faaliyet ve olaylarını, sebep sonuç ilişkisine bağlı olarak yer ve zaman unsurları çerçevesinde, belgeler vasıtasıyla açıklamaya çalışan bir bilim dalı olarak önemlidir (Bircan, Safran, 2013, s. 462). Tarihin konusu olan olayda mekanı anlamak ve bu mekanla ilişkili çevre ve etkileri görmek tarihi mekanı, tarihin mekanını anlamak demektir.

Tarih neden öğrenilmelidir. Sadece ezbere dayalı bir geçmiş bilgisini fotoğraflamak, görüntülemek tarih öğreniminin amacı mıdır? Tarih insanları ve toplumları anlamamıza yardım eder. Tarih toplumların nasıl bir işleyişe sahip olduklarını açıklar. Tarih değişimi ve içinde yaşadığımız toplumun bu güne nasıl geldiğini anlamamıza yardımcı olur. Bu, bugünün toplumunu anlamak için geriye gitmek ve oradaki kök ve kaynakları anlamak demektir. Tarih kimlik edinmemizi sağlar. Bu aile,

grup, kurum ve ülke kimlik birliği ve oluşumu sürecinin ve korunmalarının tarihsel verilerle pekiştirilmesidir. Tarih öğrenmek iyi vatandaş olmak için gereklidir (Gümüşçü, 2012, s. 180-182).

Tarih insana doğru değerlendirme yapmayı öğretir. İnsanın kültür seviyesinin yükselmesini sağlar. Ahlak şuurunu uyandırırken manevi değerlerin gelişmesine yardım eder. Aile ve millet bağını kuvvetlendirir. Vatan toprağını bilme, öğrenme, geçmişini araştırma ve kavrama olanağı sağlar (Kütükoğlu, 2014, ss. 4-5). Tarih geçmişe hakim olmanın ilmi ve şimdiki zamanın şuuru olarak tarif edilmektedir. Tarih hem realite olan, yaşanan tarihi hem de bu realite üzerindeki inceleme ve düşünceyi, bilgiyle dolu olan tarihi ifade etmektedir. Tarih ilmi de bu iki tarih arasında dalgalanan ilim olarak belirtilmektedir. Tarih pedagojik disiplinlerin en önemli olanlarından biridir. Zira tarih her mesleğe hitap eden çok az sayıdaki ilimlerden birisidir (Yalçın, 2015, s. 10-15).

Tarih bilimi insanlıkla ilgilidir ve bu bakımdan olay olgu ve varlığın cereyan ettiği/yaşandığı mekan/doğal ortamla da yakından ilgilenmelidir. Zira, insan yerleşim alanı olan mekan, yani doğal ortam insanın kültürü, yerleşmesi, ekonomisi, sosyal yaşantısı, geleneği ve fizyolojisini etkileyen bir unsurdur (Gümüşçü, 2014, s. 79).

Tarih geçmişten bu güne kadar uzanan süreçte insan etkisiyle oluşan olayları konu edinir. Bu süreçte olayların oluş aşamasındaki şartlar ve onları biçimlendiren kanunlar da değerlendirilir. Tarih yaşanmış hayatın her yönünü konu edinir. Böylece tarihin oluşmasına etki eden unsurlar da çok geniş bir alana yayılır. Bu bakımdan toplumların özellikleri bu olay olgu, durum ve coğrafyaya göre şekillenir. Bölge, şartlar, tabiat, devralınan davranışlar tarihin oluşumuna etki eder. Bu nedenledir ki bu değişkenler ve etkenler tarih tarafından konu edinilmeli, tarih bunları kendi konusu yapmalıdır. Her olay, olgu ve gelişme kendi şartları çerçevesinde ele alınmalı genellemeler yapılmamalıdır (Gümüşçü, 2014, s. 73).

Coğrafya insan ve mekanın karşılıklı etkileşimini araştıran ve bunu yaparken de özellikle dağılış ilkesini uygulayan bir bilimdir (Gümüşçü, 2012, s. 187). Yer ve insan arasındaki ilişkiler coğrafyanın konusunu teşkil eder. Tarihin başlıca yardımcı bilimi olan coğrafya dünyanın doğal, beşeri ve ekonomik durumuna ilişkin çalışmaları esas alır. (Özçelik, 2014, s. 72). Dağılış, olay ya da yerin dünyada nerelerde ve nasıl bir düzende yayılış gösterdiğinin belirlenmesidir. Dağılış konum ve bölge kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Dağılışlar coğrafyanın en önemli konusudur ve bununla ilgili olarak haritalar ve haritalama teknikleri geliştirilmiştir (Gümüşçü, 2012, s. 186-187).

Neden coğrafya öğrenmeliyiz konusu coğrafyanın önemine işaret eden bir durum olarak konuyu açıklamak için önemli olacaktır. Okulların ve eğitim dünyasının en önemli işlevi olması bakımından geleceğin iş gücünü yetiştirmek ile çocukların sosyalleşmeleri ve toplumun bir üyesi olmalarının sağlanması önem arz eder. Bu açıdan bakarak ve bir değerlendirmeye tabi tutarak diyebiliriz ki tarih bilgisinin edinilmesi amacına bir yakınlık da içeren bu yaklaşım vesilesiyle tarih ve coğrafya öğretimi diğer derslere oranla daha yakın bir ilişki içine girmektedir. Bu bakımdan coğrafya için, içinde yaşanılan ülke hakkında bilinç sahibi olmak, yaşadıkları yeri tanımak ve bunları kendileri için anlamlı kılmak gayesi vardır. Bu gaye bir ulus ve vatandaşlık bilinciyle bütünleşir. Bu da onlara görev ve sorumluluk bilincini aşılar (Gümüşçü, 2012, s. 161).

Coğrafya konularının işlenmesi amacıyla harita, resim, şekil, grafik ve bunun gibi birçok araç mevcuttur. Mesken tiplerinin anlatılmasında kullanılan resim sözden daha kalıcı, ekonomik verilerle ilgili analizleri içeren istatistik ve grafiklerle, diyagramlarla anlatımdan daha kalıcı olur (Güngördü, 2006, s. 1). Gösteri yolu ile öğrenme coğrafya öğretim yöntem veya tekniği olarak oldukça kullanışlıdır. Görsel ve işitsel değerlendirme ve uygulama biçimidir ve dersi ezbercilikten kurtaran bir faydası vardır (Güngördü, 2006, s. 191). Herhangi bir varlığı tanıtmak için varlığın kendisi veya hareketli görüntüsü, yoksa model ya da maketi, slaydı, fotoğrafı, resmi verilebilir (Güngördü, 2006, s. 193). Coğrafya konuları öğretilirken şu davranışlar kazandırılması amaçlanır; kütle, torak,yüzey şekilleri,, iklim,, akarsular ve göller, akarsular ve insan, deniz ve insan, kıyılarda hayat,, bitki örtüsü,

nüfus, zirai faaliyetler, kır yerleşmeleri, şehir yerleşmeleri, sanayi, ticaret, turizm, ulaşım, (Güngördü, 2006, s. 297-320).

Coğrafya öğretimi öğrenciye; yurdu ve dünyayı tanıtırken vatan, millet ve insanlık sevgisini daha bilinçli ve köklü kılmak, ülkenin dünya üzerindeki yerini ve önemini kavrama ve kalkınmasında pay sahibi olma duygusu kazandırmayı amaç edinir.

Dünyanın bir gezegen olarak ve bilinen uzayda tek canlı yaşam alanı olması, onun korunması ve gelecek nesillere yaşanabilir bir mekan olarak bırakılabilmesi, tüm meslekler açısından coğrafya bilgisinin varlık gerekliliği önemli coğrafya bilgisi zaruretini açığa çıkarır. Bir doktorun coğrafyaya dayalı bir bilgiyle hastalıkları anlaması ve buna göre hastalıkların bölgesel dağılımı ve önemi, bir üreticinin hammadde ve üretim açısından imkanları belirlemesi ve buna göre sanayi hamlesi yapmasına kadar tüm detay ve ilişkiler coğrafya tabanına oturur. (Gümüşçü, 2012, s. 167).

Coğrafyanın asıl görevlerinden biri yer/yeryüzü hakkında bilgi ve gerçekleri araştırmaktır. Ayrıca öğrencileri yerleşmeler, yer ve yerler arasındaki ilişkiler, göçler ve bölge kavramlarıyla tanıştırmaktır. Coğrafya kişilerin yaşadığı ve yaşayacağı yer ve yerleri yani mekanları tanıma ve anlamasını sağlar. Diğer insanlarla bağlantıları, mekanla olan ilişkileri, mekanın insanla ilişkisini, mekanla etkileşimini sağlar (Gümüşçü, 2012, s. 175).

Coğrafyanın temelde iki inceleme alanı mevcuttur. Bunlar fiziki coğrafya ve beşeri coğrafyadır. Fiziki coğrafya yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü, toprak ve bunun gibi elemanları, fiziki olay ve olguları ele alan alan, diğeri de beşeri coğrafya denilen ve insan ve yeryüzündeki faaliyetleri ile ilgilenen alan olan beşeri coğrafyadır. Fiziki coğrafya tabiatta kendiliğinden bulunan, insan ve onun ürünleri dışındaki olgularla ilgilenir. Beşeri coğrafya ise insanı ve onun ürünlerini, ortaya koyduğu olguları inceler (Gümüşçü, 2012, s. 245,247). Coğrafya hem canlı hemde cansız ögeler ve olaylarla ilgilenir ve bunlar arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışır (Gümüşçü, 2012, s. 245).

Coğrafyanın bölümleri olarak bildiğimiz ve öğretimde kolaylık sağlaması bakımından bölümlediğimiz başlıklar sistematik coğrafya sınıflaması açısından üç gruba ayrılabilir (Gümüşçü, 2012, s. 249-250). Fiziki coğrafya yüzey şekilleri, okyanuslar, göller, akarsular, denizler gibi yeryüzünün dış unsurlarını ele alır. Bunlar ise: jeomorfoloji (yüzey şekilleri), klimatoloji (iklim bilgisi), biyocoğrafya (canlılar- hayvan ve bitki) ve hidrografyadır (sular coğrafyası). Daha özele inildiğinde yeryüzünün, topraklarını, maden kaynaklarını, su kütlelerini, iklim ve havasını, doğal bitki örtüsü ve yabani hayatı fiziki coğrafyanın araştırma konularını içerir (Gümüşçü, 2012, s. 260).

Beşeri coğrafya ise insanların doğal ortamla olan ilişkilerini ele alır. İnsanların sayısı, değişimi, nedenleri, etken unsurlar ile insanların çalışma, cinsiyet ve diğer unsurlarına değinir. Beşeri coğrafya ise kişilerle ilgilenmekten ziyade insanların yapıtlarıyla ve kültürleriyle ilgilenir. Beşeri coğrafya mekansal analize oldukça önem verir. Bu bakımdan mekanlar, etkileşimler ve bölgeler konusunda çalışır, insanlarla ilgili olguları vurgular. Mekansal örgütlenmeyi ele alır (Gümüşçü, 2012, s. 261). Beşeri coğrafya yeryüzündeki insan topluluklarının yeryüzü ile münasebetlerini, yeryüzünün diğer olayları ile aksiyon ve reaksiyonlarını tetkik eder (Güngördü, 2006, s. 2).

Ekonomik coğrafyada ise insanların yaptığı faaliyetler incelenir. Tarım, etkin şartlar, tarımın ürünsel coğrafi dağılımı, sanayi, ulaşım, ticaret turizm bütünüyle ekonomik coğrafyanın değişik alanlarıdır. Yerel coğrafya ise genel coğrafyanın yerel anlayış ve bakışla değerlendirilmesidir. Coğrafyanın bu bölümleri ve alt konuları tarih bilimi ve öğretiminin de alt yapısının mekansal unsurları olarak önemlidir.

Tarihin Öğrenimi Ve Öğretimi

Yaşadığı gün ve çevreden hareket edilerek yapılan tarihsel tanımlama veya aktarım tarih kavramına dair sağlam bir yöntemdir. Bu gözlenilen, görülen ve tahkik edilebilen bilgi olarak öne çıkar (Ortaylı,

2009, s. 12). Dünya tarihinin ana hatlarını ve coğrafyayı çok erken yaşlarda kavramaları gerekir. Tarih bilgisi edinmemiz için edindiğimiz kaynakları okumamız önemlidir. Bu okumalar yerel olduğu kadar genel dünya tarihi metinlerini de içermelidir. Bu okumalar yirmili yaşlardan sonra değil çok daha önceleri başlamalıdır. Birikim olmadan yeni okumaların gerçek bir başarı sağlamasını beklemek doğru olamaz. Bu bakımdan tarih bilgisi de spor gibi, müzik gibi önceden beceri edinmemizi gerektiren bir alandır (Ortaylı, 2009, s. 154). Diğer taraftan, tarih okuma ve öğrenmelerinde şüphesiz coğrafya atlaslarının büyük bir önemi vardır. Bu atlasları hem siyasi hem de fiziki çeşitleriyle öğrenmemiz elzemdir. Coğrafya ve harita bilmeden tarih öğrenmek mümkün değildir. Ortaylı'ya göre tarih zamanlarda ve mekanlarda ustalıkla gezmeyi gerektirir (2009, s. 154).

Tarih yapılan kaynaklar yani tarihçiliğe kaynaklık eden unsurlar aynı zamanda tarih öğrenimi ve öğretimi için faydalanılacak unsurlar olarak da görülmelidir. Lucien Febvre şöyle demektedir:

Tarih yazılı dokümanla yapılır şüphesiz. Eğer bunlar mevcutsa. Fakat aynı zamanda tarihçinin, becerisine dayanarak, yararlanabileceği her şeyi kullanmasıyla yapılabilir tarih ve yapılmalıdır da. Yani kelimelerle, göstergelerle. Olay yerinin özelliklerinden, kiremitlerden veya yeryüzü şekillerinden ve yabani otlardan yola çıkarak; ay tutulmalarından ve koşum takımlarından; jeologların yaptığı kaya tetkiklerinden ve kimyacıların yaptığı metal kılıç incelemelerinden yararlanarak (Cadiou, Coulomb, Lemonde & Santamaria, 2013, s. 225). Bunlar tarih yapma yollarıdır fakat aynı zamanda tarihin öğrenilmesi ve öğretilmesini de sağlayacak, mekân algılama becerisini sağlayacak ve tarihin olgularını somutlaştıracak unsurlardır.

Mekân algılama becerisi kazanımı tarih öğretimi ile geliştirilebilecek bir beceridir. Bu her ne kadar coğrafyada coğrafi düşünme becerileriyle doğrudan ilişkili gözükse de her tarihsel olay veya olgunun bir mekanda veya coğrafyada ortaya çıktığı esasından hareketle bu becerinin kazandırılması gerekliliği önemlidir Kroki, harita, diyagram, planlar, grafikler ,küre bunların oluşturulma ve yorumlanması mekan algılama becerisini geliştirir (Güven, 2014, s. 79). Tarihin tasnifi yapılırken zamana göre, coğrafyaya göre ve konuya göre tasnif yapılır (Özçelik, 2014, s. 21). Bu açıdan bakıldığında coğrafya yani yer, mekan unsuruna göre yapılan tarih sınıflaması tarih ve coğrafya biliminin iç içeliğini gösteren önemli bir durumdur. G.J.Reiner tarih ilmini kastederek "coğrafyasız olmaz, çünkü mekanı olmayan bir olayı öyküye yerleştirmek zamanı olmayanı yerleştirmek kadar zordur" der (Yalçın, 2015, s. 267).

Tarihçi haritaları kullanarak tarihi olayları coğrafya ile ilişkilendirebilir. Yansız hazırlanmış bir haritanın tarih ilminde kullanılması olayların daha anlaşılır bir hale gelmesine ve tarihi olayların doğruluğunun teyidine imkân sağlar (Yalçın, 2015, s. 267). Harita üzerinde inceleme hazırlama tarih öğretimi için 9., 10., 11., sınıflarda önerilen etkinlik olarak gözükmektedir. Bu anlamda önerilen etkinlik olarak araştırma birinci, sunu hazırlama ikinci ve harita üzerinde inceleme hazırlama da üçüncü gelmektedir. 33 değişik önerilen etkinlikte bu sıralama önemlidir (Güven, 2014, s. 72).

İnsanlar okuduklarının % 10 unu, işittiklerinin % 20 sini, gördüklerinin % 30 unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50 sini, söylediklerinin % 70 ini, yapıp söylediklerinin % 90 ını hatırlayabilmektedir (Ulusoy, Gülüm, 2009, s. 87). Öğrencilerin görerek işittiklerinin kalıcılığı ve hafızada somutlaşması ezberci öğrenmeden yüzde elli daha fazla kalıcıdır. Biz bunu bilimsel çalışmalardan biliyoruz.

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını işlerken öncelik sırasına göre tarih haritaları-haritalar, zaman şeridi, resimler-fotoğraflar,ders kitabı, tarih atlasları, bilgisayar, cd-vcd-dvd, filmler, grafikler, projeksiyon, gravür-minyatür, ansiklopedi, asetatlar, mevsim şeridi şeklindedir. Yine coğrafya konuları işlenirken kullanmak istedikleri öğretim materyalleri sıraya göre coğrafi haritalar, görseller-resim-fotoğraflar, atlas, küre, grafikler, bilgisayar, projeksiyon, cd-vcd, tepegöz, internet, coğrafi şekiller, pusula, kroki, asetatlar, yön şeması, yazı tahtası, gazete, dergi olmaktadır (Ulusoy, Gülüm, 2009, s. 94-95).

Tarih öğretiminde görselliğin önemi ve görsel materyallerin öğrenci öğrenme kapasitesine katkısı önemli bir düzeydedir. Zira öğrenciler görerek işittiklerinde % 50 daha kalıcı öğrenme faydası sağlarlar (Bircan, Safran, 2013, s. 462). Öğrenme becerisi bakımından görsel kaynakların öğretici fonksiyonu yadsınamaz. Tarih öğretiminde başka disiplinlerin sağlayamayacağı becerilerin geliştirilmesi beklenir. Tarihsel beceriler, kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz, yorum, tarihsel konuların analizi ve karar verme olarak söylenebilir (Güven, 2014, s. 51).

Ülkemizde tarih ve coğrafya ders müfredatlarının genel amacı açısından baktığımızda tarih dersinin genel amacı milli kimlik kavramı ve korunması, tenkit zihniyeti ve fikir sorgulama, kültürel açıdan yeterlilik, kültür farklarının anlaşılması, geçmiş ve şimdi arasında ilişki ve araştırmacı bakış kazanma olurken coğrafya dersi için belirlenen amaç ise yurt ve dünya coğrafi özelliklerini kavrama, coğrafi olay insan yaşamı ilişkisi ve etkileşimi, vatan, millet ve insan sevgisi kazandırıp güçlendirme, ülke kalkınmasında sorumluluk alma, tabiat sevgisi ve koruması duygusu, harita resim, istatistik, diyagram, grafik yorumlama ve yararlanma hakkında bilgi ile plan, kroki ve harita çizme becerisi kazandırmadır (Demircioğlu, 2004, 73).

Tarih Öğrenimi Ve Öğretiminde Mekan Ve Koşullar Algısı

Tarih mekanı bilmek ve yakın çevreyi, coğrafi koşulları anlamakla idrak edilebilir. Yani tarihle coğrafya iç içedir. Bu bakımdan müfredatta tarih ve coğrafyayı birbirine senkronize bir şekilde yan yana götürmek esas olmalıdır. Bir coğrafyacı için harita ve benzer enstrümanlar sürekli ihtiyaç duyulan unsurlardır. Onlar olmadan coğrafyacı olunmaz. Tarih için de bu böyledir veya olmalıdır. Tarihçi de harita olmadan, coğrafya biliminin alt yapı desteği olmadan tarih öğrenemez ve öğretemez. Tarih dersi öğrenimi ve öğretiminde düz haritalar görürüz. Siyasai haritalar genellikle kullanılır. Özellikli fiziki haritalarla desteklenen tarih öğretimi oldukça azdır. Bunlar da tam anlamıyla çok yönlü değildir. Asıl önemli konu ise tarihi sürecin coğrafi koşullarını algılama meselesinde yatmaktadır. Zira coğrafya sadece toprak parçası değil aynı zamanda bu toprağın altı ve üstü, çevresel koşullar, canlı hayat, yerleşim unsurları, iklim, doğal zenginlik veya yoksunluklar, doğal çevre, insan ve sosyal hayat olarak belirtilebilir. Şüphesiz bunlar zenginleştirilebilecek seçeneklerdir. Bütün bunların hepsi tarihin de mekanı ve koşulları olarak belirgin olarak ortadadır.

Bu somut unsurlar ve koşullar daha spesifik alanlara da kayabilir. Coğrafya biliminin nüfuzu çerçevesinde tarih kaynakları kırsalda kadastro, parsel, hava fotoğrafları ve habitat incelemesine kadar değerlendirilebilecek unsurlar taşır. İklim tarihçileri açısından ise fosil, polen veya ağaç gövdesi incelemeleri önemli veriler sağlayabilecek kaynaklardır. Şehir tarihçileri ise şehir planlarına kanalize olmuş durumdadırlar (Cadiou vd., 2013, ss. 241-242). Coğrafyanın birçok alt ve yan dallarına dair tarihi kaynaklık özelliği olan unsurlar aynı zamanda tarih öğretiminde önemli birer kaynak ve materyal olabilecek niteliğe haizdir.

Bu bakımdan görsel unsurlar bakımından kullanılabilecek tüm araçlar tarih öğretiminde büyük imkanlar sağlayabilecektir. Sadece haritalar açısından bakıldığında şu tür haritaların tarih eğitimi için bir potansiyel oluşturduğunu söylemek mümkündür. Fiziki haritalar, siyasi haritalar, beşeri haritalar, ekonomi haritaları. Bunları çoğaltmak ve aynı zamanda daha spesifik alanlara ayırmak mümkündür. Özel haritalar olarak aktarabileceğimiz tarım haritaları, nüfus haritaları, jeoloji haritaları, izoterm haritaları, iklim haritaları, hidrografya haritaları, maden haritaları, enerji kaynakları haritaları gibi türler tarihin işlenen konusunun dönemine yönelik içeriği barındırmasıyla öğretimin vazgeçilmez unsuru haline gelecektir. Tarihte işlenen hangi konu olursa olsun mekan ve koşul bilgisi içeren her türlü görsel, somutlaştırıcı enstrüman söz konusu tarihi olgu, olay veya konunun en net ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesine imkan sağlayabilecektir.

Tarih, insan topluluklarının geçmiş dönemlerdeki her türlü faaliyetlerini, olaylarını, ilişkilerini, sebep-sonuç tabanında yer ve zamana dayalı olarak incelemek ve bu belgelere dayandırmak bilimi olarak tanımlanabilir. Faaliyetler, olaylar ve ilişkiler üç ana unsur olarak coğrafya tabanlı etkileşimler içerir.

Bu tarihi olayların somutlaştırılmasına giden yolu açar. Bu da mekan algısının ve mekan algılama becerisinin gelişmesi demektir.

Mekan algısı, insanların çevreyi algılama, bilme ve adlandırmalarına ilişkin süreçleri içerir (Bircan, Safran, 2013, s. 464). Bir başka deyişle mekan algısı tarihi olayların geçtiği yerleri hayalinde canlandırabilme, tarih derslerinde harita ve küre kullanabilme, tarih haritaları çizebilme, harita üzerinde konum, komşular, yön, yerleşim alanı gibi öğeleri ve becerileri geliştirerek, genişlemeyi gösterme ve haritayı yorumlama olarak söylenebilir (Akengin, 2015, s. 123). Mekansal algılamayı sağlayacak en önemli unsur olan haritalarla ilgili, harita çizme, okuma ve yorumlama yanında bu tür aktif çizim faaliyetleri dersin hem anlaşılmasını hem de sevilerek yapılmasını sağlar.

Asıl konu mekan algılama becerisi ile alakalıdır. Mekanı bilme, uzayda anlama, etrafını kavrama, çizebilme, konumu algılama, özelliklerini kavrama konunun temel kazanımları olacaktır. Bunu sağlamak için tarih öğretiminde kullanılabilecek araç ve gereçler gereklidir: Bilgisayar, video, projeksiyon makinaları (tepegöz, slayt –dia, opak projeksiyon makinası), modeller (küre, maket), haritalar (genel haritalar, özel haritalar), atlaslar (genel atlaslar, özel atlaslar), grafikler, diyagramlar, tablolar, fotoğraflar, filmler, animasyonlar, plan, kroki, resimler, levhalar, afişler, karikatürler, tarihsel kalıntı, eşyalar, paralar gibi görsel materyaller bunlardandır.

Mekanı anlama yani tarihsel olayın geçtiği yerin özelliğini bilme, çevreyi algılama, içeriğini bilme, mekanın önemini kavrama, doğal kaynaklarını öğrenme, jeopolitiğini kavrama, doğal zenginliklerini, yer altı ve yer üstü kaynaklarını değerlendirebilme, bunların çevresel, siyasal, ekonomik ve sosyal değerini anlama, iklim ve diğer şartlarını bilme, nüfus yapısı tarım unsuru yaşamsal önemi ve beşeri faydalarını görme ve bunun gibi birçok coğrafi ana konu unsurlarını kavramaktan geçen bir mekansal algılama değerleme ve ilişkilendirme sağlamak gerekir. Aynı zamanda da haritalar üzerinde tanımlayabildiğimiz, konusuna göre mekanını kolayca algılayabildiğimiz tarihi olay ve mekanın komşuluk ilişkilerini anlama, komşu yaşayışı ve durumunu, siyasi ve ekonomik güçlerini, olayların gelişimindeki etkilerini görebilmek adına çevresel alan algılaması veya çevresel mekan algılamasını da yapabilmek gerekmektedir. Buradan bir disiplinler arası öğretim sistemi mümkünken bir açıdan da karşılaştırmalı tarih eğitimi desteği de sağlanabilmelidir.

Ankara'nın başkent oluşunun nedeni, Anadolu'da çok çeşitli medeniyetlerin oluşum nedeni, Çanakkale Savaşı'nda işgal güçlerinin Alçı Tepe inadı, Osmanlı beyliğinin hızlı büyümesinin coğrafi nedenleri, Sarıkamış ve coğrafi vaziyetin önemi, İstanbul'un fetih girişimleri ve savunma gücünün coğrafi temeli, Osmanlı ekonomisi ve coğrafi keşiflerin önemi gibi sorular coğrafya ve tarihin bakışını en anlamlı kılan sorulardır (Bircan, Safran, 2013, s. 471). Bu sorular ve bunun gibi sorabileceğimiz birçok soru mekan, koşul ve tarih ilişkisini açıklamak ve bu algı ve koşullar çerçevesinde tarihin anlaşılmasını sağlamak bakımından önemli olacaktır.

Tarihi olaylar bir mekan üzerinde geçer ve bu olayların öğretilebilmesi olayın geçtiği mekanın şartlarının bilinmesini zorunlu kılar. Mekanın şartlarının bilinmesinin coğrafya bilimi ile ilgisi açıktır. Bu bakımdan tarih ve coğrafya birbirini karşılıklı destekleyen alanlar olarak öne çıkar. Tarihi olay öğretilirken olayın şekillenme, gelişme ve sonuçlanma aşamaları ve süreci içinde bunları etkileyen coğrafi şartların da bilinmesi gerekmektedir (Akengin, 2015, s. 122). Tarihsel olayların zamanla ilgili kısmı kronolojik enstrümanlarla mekanla ilgili kısmı ise harita başta olmak üzere birçok somutlaştırıcı unsurla öğretilebilir. Her konu harita üzerinde mütalaa edilmeli veya edilebilmelidir. Öğretmen harita ve coğrafya bilgisinde yetkin olursa öğrenciye bir ivme kazandırması mümkün olabilecektir. Yine tarihin her konusu dönemin etkin koşulları ve unsurları açısından ele alınabilmelidir.

Öğrencilerin harita üzerinde tarih çalışması ile ilgili yerleri harita üzerinde belirleyebilmesi, komşularının yaşayışları, siyasal ve ekonomik durumların tarihi olaylar üzerindeki etkilerini görebilmesi ve bu olayları değerlendirirken haritayı etkin kullanabilmesi önemlidir (Bircan, Safran, 2013, s. 469). Her şeyden önce her tarih öğrencisi iyi bir harita çizici olabilmelidir. Coğrafya bilimini

tarih öğretimine taban yapmak büyük kazanım sağlar. Böylece tarih öğretimi anlamlı bir durum alırken öğrenci coğrafya ve tarih eğitiminden fayda sağlar ve senkronize eğitim bunu etkin kılar. Burada bir unsur da söz konusu materyal ve öğretim teknoloji unsurlarının müfredata uygun olarak oluşturulabilmesinden geçer. Böylece göç yolları, devlet sınırları, savaş alanları ve devletlerin değişen sınırlarına dair haritalarla oluşan tarih ders anlatımı anlayışına, ticaret, ekonomi, beşeri hayat, doğal çevre yer altı ve üstü zenginlikler, tarım, sosyal ilişkiler, keşifler, medeniyet kuruluşları çevre ülkeler ve ekonomik kaynakları, fiziki çevre ve etkilerine ilişkin haritaların oluşturularak aktarılmasıyla tarih yeni bir öğretim anlayışıyla öğretilebilir.

Tarihten bir farklı bakış olarak, Türkiye'de tarih öğretimine ilişkin 1926 müfredatı hükümdarların hayatlarından ve savaşlarından ziyade medeniyet tarihine ilişkin bilgilerle aktarım yapmak istemekteydi. Dersin daha da somutlaştırılması hedefine ilişkin olarak da derste kara tahta, harita, tarihi levhalar, kartpostallar ve tarihi okuma parçalarından yararlanılması hedefi güdülmekteydi. Ayrıca okul dışındaki etkinlikler olarak da müze, kale, kule ve su kemerlerinin ve bunun gibi tarihi eserlerin tanıtılması hedefi vardı (Çapa, 2002, s. 51). 1927 yılına ait ilk mekteplerin müfredatına göre tarih dersinin coğrafya dersi ile paralel gitmesine dikkat edilmesi öğretmenlerden istenen bir çalışma biçimiydi (Çapa, 2002, s. 51).

Harita Ve Diğer Görsel Öğretim Unsurları

Harita yeryüzünün belirlenen kısmının belirli bir ölçekte küçültülmesi demektir. Bir izdüşümü ifadesidir. Harita mekanı temsil eder ve mekan üzerindeki unsurları görselleştirir. Dağılış ilkesinin en çok uygulandığı alandır. Bir başka tanımda da insanoğlunun yaşadığı veya ilgilendiği alanda yer alan fiziksel detayların, bu detaylarla ilgili bilgilerin veya bu alanda meydana gelen olgularla ilgili bilgilerin genellikle düz bir yüzey üzerinde ve ölçekler oranında gösterimidir (Gümüşçü, 2012, s. 201). Haritalar belirlenmiş fiziki ve beşeri özellikler hakkındaki coğrafi bilgiyi ifade eder veya ona karşılık gelirler (Gümüşçü, 2012, s. 201). O halde harita bir temsili bilgi aktarım aracı ve aynı zamanda bilgi kaynağıdır. Harita bilginin soyutlanması ve genellemeler veya özel aktarımlarla yoğun bilginin verilmesini sağlarlar. Harita anı veren, bunu haritalar koleksiyonu olarak tanımlanan atlaslarla zenginleştiren, zaman kazandırcı bir unsur bir eğitim aracıdır (Gümüşçü, 2012, s. 202).

Türkiye'de sistematik harita yapımı 19. yüzyılın sonlarında başlamış ve özellikle askeri alanda gerçekleşmiştir. 1883 yılında Genelkurmay Harita Şubesi kurulmuş, böylece II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in ilk on yılında Türkiye'nin haritaları yapılmıştır. Ayrıca Osmanlı dönemine ilişkin şehir, kasaba, vilayet ve bölge haritaları da mevcuttur (Yalçın, 2015, s. 268).

Haritalar seçilmiş fiziki ve beşeri özellikler hakkında coğrafi bilgiyi temsil eder (Gümüşçü, 2014, s. 55). Bu açıdan bakıldığında tarihsel olay ve olguların coğrafyanın fiziki ve beşeri yönü ile açıklanması daha anlaşılır ve kalıcı bilgi sağlanmasına vesile olacaktır. Haritaların konulara açıklık getirici yönü kullanılmalıdır.

Tarih öğretimi için kullanılan haritalar genellikle tematik (göç yolları, devlet sınırları, savaş alanları ve devletlerin zamanla gelişimini gösteren) haritalardır. Oysa tarih sadece bunlardan oluşmaz. Tarihte meydana gelen olayları kavrayabilmek için olayın geçtiği veya oluştuğu alanın, mekanın tüm yönlerden özelliklerinin bilinmesi gerekir. Tüm savaş, akın, keşif, medeniyet kurulması veya yıkılması gibi konuların haritalar üzerinden okunması ve hayal edilerek yorumlanması tarih öğretimini anlamlı ve yararlı hale getirebilecektir. Tarihin zamanla ve mekanla olan ilişkisinde zamanın bahis konusu olmasına rağmen mekanın işlenmemesi, yani zaman ve mekan ilişkisinin ele alınmaması konuyu hikayeleştirmiş olmaktan başka bir kazanım sağlatmaz. Bu bakımdan tarih ezberle öğrenilen bir ilim algısına maruz kalır (Akengin, 2015, s. 123-126).

Tarih şüphesiz bir yerde (coğrafyada) ve birileriyle (şüphesiz insanla) olur. Bu bakımdan ezberci öğretimden kavrayıcı ve yer edici öğretime geçişin yolu soyut hale indirgenmiş tarihi tekrar somutlaştırmaktan geçer. Tarih geçmişteki ilişkileri sebep sonuca dayanarak ve yer ve zaman

göstererek inceleyen bir bilim dalı olduğu için yer ve zaman konularının birbirlerini destekleyen somutlaştırmaya ihtiyacı vardır. Hem söz konusu mekanı hem de bu mekanın yakın ve uzak çevrelerini bilmek de konuyu anlamada bir alt yapı desteği sağlar.

Yer, zaman ve insan tarihi olayların ilmi olarak açıklanması için üç asıl unsurdur. Bu bakımdan insanın tarihsel olay ve olgularının yaşadığı coğrafyaya ait mekanla birlikte o mekanın şartları ve koşulların etkilerini de anlamak gerekir. Bu bir bakıma tarihi coğrafya olarak da nitelendirilmektedir (Gümüşçü, 2014, s. 80). Tarihi coğrafya insanın geçmişte çevre ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunu tespit edebilen bir daldır (Gümüşçü, 2014, s. 356). Coğrafya ile tarih bu anlamda iç içedir ve her tarihsel olayın veya olgunun bir coğrafyada şekilleniyor olması o coğrafyanın tarihe ve tarihsel unsurlara etkisinin var olduğunun bilinmesini sağlar.

Mekansal organizasyonun dağılışı coğrafi bilgi sahibi olarak şu üçünü anlamamızı sağlar: Hadiselerin bu mekana niçin yerleştiği, buraya bu hadiseler nasıl geldiği ve bu dağılım niçin önemli olduğu (Gümüşçü, 2012, s. 171). Haritalar yer yüzünün soyut simgeleridir (Kızılçaoğlu, 2007, s. 342). Fakat tarihin soyut konularını somutlaştırırlar. Mekanın görselleşmesi haritaların sağladığı önemli bir katkıdır.

Sonuç ve Öneriler

Tarih somut bir bilimdir. Zira vaka, olay ve olgular gerçektir. Fakat bu somutluk yaşanılan, tarihsel olayın yaşanıldığı dönemin somut halidir. Ardından bilimsel sürece giren tarih olay ve olguları soyutlaşır. Yani önce somut, ardından soyut hale gelir. Bunu tekrar somutlaştırmanın yolu tarih biliminin bilgi ve belgelerini somut bilim olarak var olan coğrafya ile bütünleştirmektir. Bu sağlanabilirse tarihin somuttan soyuta geçen süreci tekrar somut hale getirilebilir. Bu da tarih öğrenimi ve öğretiminin en önemli gerekliliği ve kazanımı olacaktır.

Tarih coğrafyanın üzerine oturmalıdır. Mekanın zamanından bahsediliyorken zamanın mekanından da bahsedilmelidir. Bu coğrafya ile olabilir. Öğrenciyi tarihin içine coğrafya ile birlikte ve tarihi orada görerek konumlandırabilirsek tarih öğrenimi ve öğretimindeki amacımıza ulaşmak mümkün olabilecektir. Coğrafyadan bağımsız bir tarih söz konusu olmayacağına göre tarih eğitim ve öğretimimiz coğrafya tabanına oturmalıdır. Coğrafyadan soyutlanmış bir tarih öğretiminin, ezberci anlayışla, kalıcı bir öğretim sağlaması olanaksızlaşır. Coğrafyanın konularını tarih biliminin içine sokarak ilişkilendirmek böylece tarihi coğrafyanın tüm ilişkili alanlarıyla işlemek önemli olacaktır. Amaç öğrenciyi o zamana, o şartlara, o mekana, o fiziki coğrafyaya, o şehre, götürebilmek, öğrenciyi söz konusu tarihi yaşar hale getirebilmektir. Coğrafyadan bağımsız bir tarih oluşturulamaz, oluşmaz ve bu nedenle de öğretilemez.

O nedenle başta somut halde olan zamanla soyutlaşan tarihi tekrar somut hale getirerek yani coğrafya ile mekansal algılama sağlanarak mümkün kılabiliriz. Örnek olarak, Ortadoğu'da geçmişte tarım tarih oluşturan etkendi, ardından ticaret yolları, dini sosyoloji ve son dönemlerde de yer altı zenginlikleri buna eklendi. Bunlar savaşları daim kıldı ve tarihi bu bölgede daha karmaşık oluşturdu. Gelecekte ise başka unsurlar yeni tarihin bu coğrafyaya has özelliğinden çıkacaktır. Mezopotamya'yı anlamak, ekonomisiyle, arazisiyle, taşımacılığıyla, nehirleri, taşkınları, sosyo-ekonomik yapısı, geçmiş tahlili ele alınırsa tarihi anlamak mümkün olur. Bunlar ise görselleştirilmeli, coğrafyanın tüm alt dalları ile işlerlikli kılınmalıdır. Bir bölgenin diğer bölgeyle ilişkisi, ticareti ve kaynakları irdelenmelidir. Bu toplulukların siyasal, kültürel, dini ve ekonomik durumları bu doğal ortam ve yan bileşenleri, koşulları ile şekillenmiştir.

İklimler ve rüzgarları, yağmurları, depremleri, salgın hastalık alanlarını, zengin tarım havzalarını ve bunun gibi çeşitli konuları haritalarla veya çizimlerle veya benzeri unsurlarla tarih öğretim hayatında kullanabilen öğretmen sayımız ne kadardır? Bunlar, üniversitelerde öğrenim görecek olan ve alanını tarih olarak seçecek olan öğrencilere ne kadar aktarılabilmektedir. Veya onlar üniversitede bu eğitimi alırken ne kadar oranda gelişmiş eğitim teknoloji materyali kullanmaktadırlar. İşte bu nedenledir ki

tarih ilmini, tarihi öğretmek bu gün için, en verimli olarak, coğrafya bilimi ile tarih eğitimini entegre etmekten geçmektedir. Bu koordineli eğitim birlikteliği ve müfredat yakınlaşması ile mümkün kılınabilecektir. Tabi eğitim materyalleri alanında da bir milli seferberlik gerekecektir.

Bu açıdan coğrafyanın tüm ana ve alt kollarına ilişkin harita ve buna benzer görsel malzeme ve öğretim araçlarının bu alan ve alt kollara ilişkin üretilmesi ve bunun tüm tarihi dönemlere ilişkin özel ve genel görsel unsurlar açısından ve tarihin dönemlerini kapsayacak şekilde tamamlanması gerekmektedir. Bu sağlanabilirse tarih dersi ve öğretiminde verimlik artacaktır.

Tarihçi bir coğrafyacı kadar coğrafyadan yararlanabilmeli, bu unsuru tüm hatlarıyla kullanarak tarihini yazabilmeli, tarihe bakarken ikinci bir pencere olarak coğrafya penceresini sürekli açık tutmalı ve oradan sıklıkla bakabilmelidir.

Kaynakça

Akengin, H. (2015). Tarih Öğretiminde Kullanılan Haritalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 4 (1), 122-155.

Bircan, T. Ş., Safran, M. (2013). Tarih Öğretiminde Haritaların Önemi ve Kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 461-476.

Cadiou, F., Coulomb, C., Lemonde, A. & Santamaria, Y. (2013). *Tarih nasıl yapılır? Uygulama ve içerik.* Devrim Çetinkasap (Çev.). İstanbul: İletişim.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-30, 39-55.

Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Yönelik Görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilig*, Güz, 31, 71-84.

Gümüşçü, O. (2012). *Coğrafya'ya Davet. Tarihçe, Kavramlar, Yapı, Sistematik, Kaynaklar, Metod.* İstanbul: Yeditepe.

Gümüşçü, O., Şenkul, Ç., Yılmaz, H. H. (2014). *Temelleri, Gelişimi ve Yapısıyla Tarihi Coğrafya*. Osman Gümüşçü (Ed.). İstanbul: Yeditepe.

Güngördü, E. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları. İlkeler-Uygulamalar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C. D., Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih Öğretimi. Kuram ve Uygulama*, İsmail Güven (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Kızılçaoğlu, A. (2007). Harita Becerilerine Pedagojik Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 341-358.

Kütükoğlu, M. S. (2014). *Tarih araştırmalarında usul*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ortaylı, İ. (2009). *Tarih yazıcılık üzerine*. Ankara: Cedit Neşriyat.

Özçelik, İ. (2014). *Tarih ve metodolojisi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Togan, A. Z. V. (1985). *Tarihte usul*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Ulusoy, K., Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 85-99.

Yalçın, E.S. (2015). *Türkiye Cumhuriyeti tarihinin kaynakları*. Ankara: Berikan Yayınevi.

The American History Of Immigration And Its Reflections On Literary Works

Onur Kaya
Mehmet Akif Ersoy University, onurkaya@mehmetakif.edu.tr

Abstract
United States of America is consisted of people whose ancestors immigrated to the continent from different countries of the world throughout the US history. In this perspective, it could be said that US history is also history of immigrants and immigrations. Therefore, the study will analyze the immigration process that accelerates by the independence of the country and reaches its peaks in the 19th and 20th centuries, and reflections of all these immigrations on American literature.
Firstly, for the analysis, the historical development of US will be explained. Then, the history of immigration which goes parallel with that development will be detailed. After all these information, the effects of the immigration on US in the context of socio-economic conditions will be emphasized. In the light of all these information, the reflections of all these developments and changes all over the country on literature will be analyzed. In this perspective, the literary examples about the immigration and the works puth forth in this context will be examplified. This examplification as parallel with history of immigration will be presented in a wide range of works.
Finally, the study will analyze the importance of immigration history in US and reveal the literary reflections of immigration by providing literary examples.
Keywords: Immigration, US, Immigrant, Literature, History

Introduction

United States of America is a country of people or the grandsons and granddaughters of the people who came from different parts of the world and formed the country as a huge mass of immigrants from all over the world. Therefore, immigration term is important about defining American individual. In order to emphasize and understand the importance of this term, it is necessary to look at US history in terms of immigration. Because throughout the American history immigration never stopped, even at the times of the restrictions put on immigration, the flow of the people to America continued. When this flow is happening, these people, their stories, lives in the countries they leave behind and experiences in this new world are told in certain literary works. In this perspective, the story of these people and reflection of their story in literary works throughout the history is crucial to be analyzed.

Method

Immigration and Immigrants

Firstly, it is significant to emphasize the historical background of the immigration in order to analyze the overall immigration to United States of America and its reflection on literary works. From this point, it is necessary to focus on ethnic groups which outnumber other nations or groups in numbers of immigrants, thus the focus has been on Irish and English people who overflew to America as many. This focus leads to the analysis of the immigrations within the perspectives ranging from melting pot and multiculturalism to ethnicity which came into debate after 1960s. Therefore, it could be said that American immigration history is based on the reality that the American population is consisted of the people who immigrated from all over the world. Because as James P. Shenton states "the blood of all the world's peoples flowed in the veins of Americans" (Eric 251). In this direction, America becomes a country of immigrant forming up from different ethnic backgrounds from the very beginning.

Ethnicity, Melting Pot, and Multiculturalism

It is significant to detail terms that merges and separates the society. In this perspective, as a term which could be used for the purpose of segregation, ethnicity could be explained. "Ethnicity is a cultural concept centered on norms, values, beliefs, cultural symbols and practices which mark a process of cultural boundary formation" (Barker 25). Understood from this definition, ethnicity provides segregation by the help of the codes which are culturally constructed and provide

boundaries. Thus, within ethnic approaches, the societies can be divided; people from different ethnic backgrounds could be excluded from the rest of the society instead of integration of them into the community. In this perspective, it could be said that there are theories that claims the contrast of ethnic theories and as a contrast, melting pot is put forth. Melting pot as a term is a process "that transforms immigrants, a mosaic of separate ethnic traditions" (Reed 444). In this theory, it is considered that transformation of differences is possible. In this perspective, it is claimed that preventing racim and stopping ethnic segregation are possible. From this point, it is "important that different racial and ethnic groups "change so that they blend into the larger society as in the idea of the melting pot" (Reed 214). Thus, a unity is aimed from the melting of differences. Within framework of immigrants and melting pot, it could be said that "it is the melting pot which converts the children of immigrants of all races and languages into sturdy, independent American citizens" (Fisher 1). Thus, it is claimed that a unity in the society is aimed by the melting pot where differences of different ethnic people and immigrants melt down.

The aim of harmony is also seen on cultural pluralism. As a term cultural pluralism is a term "which, by the 1970s, they labeled "multiculturalism". (Reed 52). Furthermore "the new model eschewed assimilation and revolved around a public ethos in which groups, often defined as distinctive quasi-subnationalities, sought to preserve their unique identities: "people of color," "Euro-Americans," "Latinos," "African Americans," "Native Americans," and "Asian-Pacific Americans. (Reed 52). In this theory, assimilation is avoided and differences are accepted. As a strategy, it "demands positive images, but gives the requirement for assimilation (Barker 414). In this process of embracing positive images, "ethnic groups are held to be of equal status and have the right to preserve their cultural heritage. Multicultıralism aims to celebrate differences" (Barker 414). Thus, it could be said that multiculturalism is approval of all the different ethnicites with their cultures and celebration of all these.

Dıscussıon

It is possible to discuss and emphasize the reasons, results and literary outcomes of these immigrations by the light of all these background information. In this perspective, it could be said that the reason of immigration for these new comers after the discovery of America in 1492 has two sides, one for the new place, America they came for, and one for the countries, European ones, and other countries such as the ones in Europe, Asia and Africa, they left behind. In this perspective, there was overpopulation in their country in which the sources were not adequate for such numbers of people. This situation led to immigration that relieved that country they leave behind and provided human sources, work forces for America. Furthermore, most of these immigrating had no lands in their native countries, and America was an attractive land with its vast, empty areas for them. Besides, by the centuries, growing industrialization in America demanded more work forces which can't be supplied by the people in the country.

The excessive immigration was from England at the 18th century and that situation also shaped the Anglo –American culture in the country. Thus first written records were in English which dates back to end of the 18th century and were kept in England. Till that time it is hard to talk about detailed, official records.

Official records often were not kept in the 18th and 19th centuries, and when they were kept, they recorded kinds of information according to the perceived needs of the day. The earliest immigration records were simply ship manifests, varying widely in terms of information. The British government, for instance, theoretically registered the name, age, and occupation of all emigrants from December 1773 to March 1776 (Powell XII).

As stated, the first records are based on the list of the immigrants asked from the captains of the ships carrying many immigrants from other continents to America. The aim was to determine the departure and arrival points of the Europeans. Prior to 1840, most of these immigrants were English. Among them, there were skilled tradesman, healthy young adults, farmers and workers looking for jobs. These common points of the new comers and their being in majority determined the standards of

assimilation which was applied in later centuries and provided the standards for "Anglo conformity" which means "a common language, law and religion" (Foner 254). Gaining the domination of New Amsterdam from Dutchs, English majority led to the beginning of this standardization. Actually today, only 20 percent of American population has English ancestors, but in cultural terms due to these events in history, the sense of having qualities of English people exists in the generality of the nation. The differences of the new comers caused fear among the settled ones who called themselves "native"(Foner 255). These fears had effects on institutions and led the institutions restrict the immigration to the country.

Although the United States did not attempt to regulate foreign immigration on the federal level until the late nineteenth century, colonial and state governments played an important role in both encouraging and restricting immigrants prior to then (Reed 9).

As Reed states, there were restrictions determined by the locals for the immigrants entering their states or area. However, after that time, national restrictions came into force. Actually, the mass immigration of Irish people in the 19th century were responsible for such restrictions. They began to be major power against the Yankees. Thus strugle between native and newcomer began. At the same time, transformation in classes began. The farmers, who emigrated from countries like Scandinavian countries, became workers in the cities of United States. However, there was mass immigration of workers which resulted in overpopulation of workers and this led to the decrease in wages and deterioration on working conditions. When these were happening, women were also taking their parts in the society where they were tried to be assimilated like Irish people, but they struggled, opposed, showed resistance and gained many rights when it was end of the 19th century.

When 19th century ended, and 20th century began and the immigration from Europe and other parts of the world continued. These were not intellectual but strong men and women of Europe who came for workforce. The so called "natives" tried to assimilate them but these types of people were not similar to them and it was hard to change them.

There may have been a time when we could assimilate this undesirable immigration- the ignorant, the pauper, and the vicious class. That time has passed… they strain our public and our private charities, fill our charitable and penal institutions, and are a constant menace to our free institutions (Foner 251).

They were considered as inappropriate to the values and institutions of settled people and were disliked. The aim of such attitudes was to stop immigration. Because,

Immigrants were targeted for immigration restriction on the basis of many factors, but race and ethnicity were especially important in determining which immigrants were considered to be the most threatening to the United States (Reed 8).

Understood from these words, even thought there seems official restrictions for immigration, race and ethnicity were significant for the factors defining the restrictions.

During while, the literature of immigrants, which reflects their concerns on these issues, emerged. In this perspective Ewa Morawska focused on immigration of Slavic people on her work *For Bread and Butter: Life-worlds of East Central Europeans in Johsntown, Penssylvania 1890-1940* (1985). *Immigration Destinations* (1977) written by Caroline Golab reflects Polish immigration. Like Polish and people from Slavic countries, Jewish people's immigration is told in *The Promised City: New York Jews, 1870-1914* (1962) by Moses Rischin. This book focuses on the Jew of the New York City. Sydney Weinberg focuses on the survival struggle of the Jewish women in the new world in her work The *World of Our mothers: Lives of Jewish Immigrant Women*. (1988). Like these ethnic people and their literature, there had been a significant Italian immigration which resulted by certain literature production focused on these immigrants. *Half Bitter, Half Sweet an Excursion into Italian American History* (1977) by *Alexander de Conde* and *An Italian passage: Immigrants to Three American Cities 1890-1930* (1978) by John W. Briggs are example of these literary products. Thus, all these works reflects past of America and those immigrants in parallel with historical facts about immigration to USA.

In addition to these literary works, which focused on the writers' ethnic groups, there had been literary works focusing on the clash of the different immigrant ethnic groups due to increase on the number of different immigrant ethnic groups in the same places, especially cities. In this perspective *The Transplanted: A History of Immigrants in Urban America* (1987) by John Bodnar, *Lives of their own: Blacks, Italians and Poles in Pittsburg, 1900-1960* (1982)by John Bodnar, Roger Simon, Michael P. Weber, *The Golden Door: the Italian and Jewish Immigrant Mobility in New York City, 1880-1915* (1977) by Thomas Kessner and *Neighbors in Conflict: The Irish, Germans, Jews and Italians of New York City, 1929- 1941* (1980) by Ronald H. Bayor are good examples, all of which goes back to those dates, research and tells the lives of those immigrants.

Like many examples of of literary works related to immigrants, there were many of immigrants coming to America. Due to fear, racist and social reasons, the new comers are not welcomed when it was end of the 19th century and first official restriction were put into force. In this perspective, the overflow of Chinese workers coming to work at mines of California was the main cause in the 19th century. Thus so called "natives" focused on policies which could stop the Chinese immigration. These issues are reflected in Sandy Lydon's work, *Chinese Gold: The Chinese in the Monterey Bay Region*(1985). As there were such debates and issues, the rules and restrictions on immigration were determined and "congress passed the Act of March 3, 1891" to enforce these restrictions (Reed 112).

Thus, a center to control the overflowing immigration was contsructed. This place was Ellis Island. "The flagship of immigration depots was the one constructed on Ellis Island in the busy port of New York. On January 1, 1892, Annie Moore, a 15-year-old from Ireland, became the first immigrant to enter the United States through Ellis Island" (Reed 113). It became the issue of literary works as it is in *Keepers of Gate: A History of Ellis Island* (1975) by Thomas M. Pitkin. As it is narrated in these literary works, there had been other regulations restricting the immigration. However, new immigration restriction acts was brought up between 1903 and 1921. After that by the fall of the empires and the emergence of the new nations in Asia and Africa, new quotas were set for different countries. But the people from the third world countries began to immigrate to the country after 1960s. Besides, informal immigration continued. Therefore, the view and mixture of the American population changed and keeps changing.

Conclusıon

Finally, United States of America was established by the immigrants, they established colonies and afterwards more people came. When they came to this new country they had reasons, reasons for financial situations mostly. These old immigrants set some standards for the country but the flow of the immigration didn't end by their arrival. There was a vast country and more and more people were coming and each new comer created a group and some of them outnumbered others, the first comers especially. These changes in the society caused unrests and problems which reflected by certain literary works. Still, the flow of the immigration continued despite of the restrictions brought after 1880s. This immigration process still continues and keeps shaping the ethnic view of the society. Therefore, United States of America which was established by immigrants still receive immigrants and host a nation composed from almost all ethnic groups of the world which are reflected in certain literary works which are in parallel with all these historical facts.

References

Chris Barker, (2007). *Cultural Studies: Theory and Practice*. New York: Sage Publications Ltd.

Fisher, Irving (1909). "Report on National Vitality, Its Wastes and Conservation." Bulletin 30 of the Committee of One Hundred on National Health. Washington, DC: Government Printing Office.

Foner, Eric. (1990). *The New American History*. Philadelphia: Temple University Press,

Ueda, Reed. (2006) *A Companion to American Immigration*. Malden: Blackwell Publishing

Powell, John. (2005).*Encylopedia of North American Immigration*. New York: Facts On File, Inc.

Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak

Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Cemile Ayça ÖZTAŞÇI
İELEV Eğitim Kurumları, c.aycaugur@gmail.com

Özet

Son on yılda Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel tarih, sözlü tarih, tarihsel empati, kanıt temelli tarih öğretimi gibi yöntemler ön plana çıkmıştır. Ulusal tarihin ötesinde, yerel tarih bir şehrin ya da ilçenin tarihini ve akla gelebilecek tüm kültürel özelliklerini incelemeyi kapsamaktadır. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması modelindedir. Bu çerçevede araştırmanın amacını "Sosyal Bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yerel tarih uygulamalarının niteliği nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda "yerel tarih araştırma ödevleri" ile "ön ve son algı anketleri" araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Çekmeköy ilçesinde bulunan özel bir ortaokulun 6. sınıfına devam eden 22 öğrenci oluşturmuştur. Yerel tarih öğretim yöntemini Sosyal Bilgiler dersinde uygulamaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin birer tarihçi kimliğine bürünerek yerel tarih araştırmaları yapmaları sağlanmıştır. İlk olarak yerel tarih eğitimi alan öğrenciler, kendilerine verilen proje rehberinde yer alan "özgün konu belirleme", "kaynak toplama", "sözlü tarih görüşmeleri yapma" ve "araştırma raporu hazırlama" adımlarını izleyerek yerel tarih araştırması yapmışlardır. Araştırmalarını poster sunuma çeviren öğrenciler, düzenlenen proje sergisinde çalışmalarını ziyaretçilerle paylaşmışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin hazırladığı yerel tarih proje ödevleri toplanmıştır. Söz konusu projeler, geliştirilen "Proje Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Ön ve son algı anketleri ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Anahtar kelimeler: sosyal bilgiler öğretimi, yerel tarih

Implementation Of Local History As A Teaching Method In Social Studies Courses

Abstract

In the last decade, local history, oral history, historical empathy and evidence-based history teaching have come to the fore in the social studies education. Local history is the study of history in a geographically local context and it often concentrates on the local community. It incorporates cultural and social aspects of the local context such as city or town. The questions of "whether local history is benefited in teaching social studies in school settings and if so how it is used" motivated the present study. The research was designed in the line of qualitative paradigm where action research formed the main research model. Data were gathered via "students' local history project reports" and "pre and post perception questionnaire". Twenty two students (6th graders) who are attending to a private school located in İstanbul participated in the study. Students were informed about local history and the role of historians via project guide. They were then encouraged to conduct local history projects as if they were little historians. Students followed the guidelines in the project guide listed as "choosing authentic subject", "gathering sources", "carrying out face-to-face interviews" and "preparing local history project report". Students prepared poster presentations to display their local history work in project exhibit carried out in their school. They explained their projects to visitors and shared their ideas about their gains while carrying out local history study. Students' local history project reports were evaluated via "project evaluation rubric" prepared. Content analysis was used in the analysis of pre and post perception questionnaire.

Key words: teaching social studies, local history

Giriş

Değişimin, gelişimin kaçınılmaz olduğu çağımızda geçmişle günümüz arasında bir köprü kurmak, daha da önemlisi genç bireylerin geçmişle gelecek arasında söz konusu köprüyü kurmalarını sağlamak gerekmektedir. Geçmişle günümüz arasında köprü kurmayı başaran genç bireyler, ulusal tarih mirasını tanıyıp, kültürel miras hakkında bilgi sahibi olarak kimliklerini yapılandıracak, yaşadıkları toplumun gerçek birer parçaları olacaklardır. Yerel tarih ise geçmişle günümüz arasında bir köprü kurmanın en başarılı yöntemlerinden biridir.

Pinto (2008: 119), yerel tarihten bahsederken "*Her ulusun, her kıtanın kendi tarihi vardır. Aynı şekilde her bina, çiftlik, cadde, okul ya da kilisenin de… Değişim, insanın, ülkenin ya da kentin, binanın ya da insan eliyle yapılan şeylerin gelişiminin hikâyesidir…*" demektedir. İşte yerel tarih yöntemi, değişimin ve gelişimin tarihini araştırırken bir kıtanın, bir ulusun tarihinden öteye giderek bir bina, çiftlik, cadde ya da okulla, yani ulusal tarihten arda kalanla ilgilenmektedir. Yerel tarih, makroyu değil, mikroyu konu edinmektedir. Işık (2010: 209), en genel ifadeyle yerel tarihi, bir yörenin tarihinin sahip olduğu "kendine özgü" nitelikler olarak tanımlamakta ve o yörede oluşan tarihi izlerin yerel tarihi oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Literatürde yer alan yerel tarih tanımları incelendiğinde; yerel tarihin, genel tarihin karşıtı olarak sayılabileceği, yerel tarihin konusunun sınırlı bir alanda bulunan insanların tarihinin olduğu ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yerel tarihin, merkezine insanları ve insan deneyimlerini koyduğu görülmektedir (Akçalı ve Arslan, 2007: 81). Merkezine insanı alan yerel tarih, değişimlerle birlikte bu değişimlerin insan üzerinde oluşturduğu etkileri de incelemektedir. Yerel tarih, inceleme alanı içinde yer alan çevreye ait; kültürel değerler, gelenek ve görenekler, coğrafi yapı, yer/sokak isimleri, mimari özellikler, anıtsal yapılar, aile, dost ve komşuluk ilişkileriyle doğrudan ilgilenmektedir. Ulusal ve ulusların arasında meydana gelen siyasi, askeri ve ekonomik gelişmeler tarihin bir parçası olduğu gibi sıradan insanların yaşamı ve çevresi de aynı tarihin bir parçası sayılmalıdır (Işık, 2008: 291). Fakat buna rağmen insanlar ve yaşadıkları çevreyle ilgilenen yerel tarih, geleneksel tarih anlayışı içinde hala tam anlamıyla olması gerektiği yeri alamamıştır. Devletlerin ve savaşların tarihinden öteye gidemeyen genel tarih anlayışı, insan ve toplumsal ilişkileri büyük oranda geri planda tutmaktadır. Aynı anlayışla şekillendirilen tarih öğretimi ve ders kitapları da büyük oranda toplumsallıktan ve yerellikten uzak kalmakta ve bu haliyle güncel yaşamla bağlantı kuramamaktadır. Oysa tarihi asıl meydana getiren insan ve toplumsal ilişkiler bütününün, tarihin ve tarih öğretiminin merkezinde yer alması gerekmektedir. Ancak bu şekilde tarihin güncelle ilişkisi kurulabilecektir (Şahin, 2011: 453).

20. yüzyıl itibariyle geleneksel tarih anlayışının, tarihçiler tarafından eleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Bu eleştirilerle değişim gösteren geleneksel tarih anlayışıyla birlikte, tarih siyasi olayların yanı sıra toplumsal olayları da konu edinmeye başlamıştır. Toplumsal tarih çalışmalarıyla birlikte de yerel tarih araştırmaları hızla artış göstermiştir. Yerel tarih için bir dönüm noktası olarak nitelendirilen II. Dünya Savaşı'nın ardından ise yerel tarih çalışmalarının konusu sıradan insanlar olmuştur (Şahin, 2011: 454).

Tarihin, yerelle ilişkisi kuruldukça güncelle bağlantısı artacaktır. Güncelle bağlantısı artan tarih ise daha ilgi çekici hale gelecektir. Aynı zamanda Akçalı ve Arslan (2007: 81) yerel tarih çalışmalarının, tarihin demokratikleşmesine de katkı sağlayacağını *"Black-Macraild'e göre yerel tarih tarihçilerin bagajında/teknesinde halkın tarihinden bir şeyler taşıma kaygısının ağır bastığı bir alan olarak tarihin demokratikleşmesini de sağlar."* şeklinde ifade etmektedirler. Tüm bu faydalarının yanı sıra yerel tarih bilgisinin, özelden genele anlayışı çerçevesinde, kişilerin ülke tarihini ve genel tarihi de anlamlandırması açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Sağladığı faydalar dikkate alındığında, yerel tarihin tarih alanında kullanılan akademik bir araştırma yöntemi olmasının yanı sıra eğitim bilimleri alanında bir tarih öğretim yöntemi olarak kullanılması kaçınılmaz hale gelmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde tarih öğretimini kapsayan Sosyal Bilgiler dersi amaç ve içeriği itibariyle yerel tarihin bir eğitim yöntemi olarak kullanılmasına oldukça elverişli bir ortam sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilecek yerel tarih çalışmaları sosyal bilgiler anlayışına temel oluşturan özellikler olan etkili vatandaşlık, toplumsallaşma ve karşı toplumsallaşma, insan

deneyimlerinin bütünlüğü, bilimsel düşünme yöntemi ile zaman boyutu konularında da çalışma yapma imkânı oluşturacaktır (Öztürk, 2007: 103).

Tarih öğretimi alanında yapılan birçok araştırma, tarih öğretimi sırasında geçmişle güncel arasında ilişkinin yeterince kurulamadığını, öğrencilerin soyut tarih konularını somutlaştırmakta zorluk çektiklerini, ezberden öteye gidemeyen tarih öğretiminde kalıcı öğrenmenin sağlanamadığını, öğrencilerin tarih dersini sıkıcı bir ders olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda yerel tarihin, bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının tarih öğretimi alanında karşılaşılan sıkıntıları azaltacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırma kapsamında, yerel tarihin bir öğretim yöntemi olarak Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılmasına yönelik hazırlanan plan çerçevesinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin birer tarihçi kimliğine bürünerek yerel tarih araştırmaları yapmaları sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın esas amacı, Sosyal Bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yerel tarih kapsamında, öğrencilerin aldıkları teorik bilgilerden yola çıkarak yönteme ilişkin uygulamalar gerçekleştirmeleri, gerçekleştirdikleri uygulamalar sırasında bir tarihçi bakış açısını kullanmalarıdır. Söz konusu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen;

1. Yerel tarih proje uygulamalarının niteliği nasıldır?
2. Yerel tarih proje süreci hakkında öğrenci görüşleri nasıldır?
   - 2.1. Öğrencilerin «Yerel Tarih» projesi yapmanın katkılarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
   - 2.2. Proje sırasında öğrencilerin zorlandığı şeyler / yaşadığı zorluklar nelerdir?
   - 2.3. Öğrencilerin proje sonunda tarihe bakış açılarında yaşanan değişimin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada yerel tarih araştırma yönteminin, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında bir araştırma yöntemi olarak kullanılması hedeflendiğinden, buna uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki özel bir eğitim kurumunun 6. sınıfına devam eden 14 erkek, 8 kız olmak üzere toplam 22 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplama Araçları

Öğrencilere, araştırmacı tarafından verilen "Yerel Tarih Eğitimi"nin ardından yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Proje Rehberi" dağıtılmıştır. Proje Rehberi doğrultusunda öğrenciler tarafından hazırlanan "yerel tarih araştırma ödevleri" ve öğrencilerin proje bitiminde yanıtladıkları "proje değerlendirme anketleri" araştırma verilerinin toplanması amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Yerel tarih araştırma ödevleri hazırlanan rubrik ile değerlendirilmiştir. Rubrikte yer alan konu belirleme, kaynak kullanım, sözlü tarih görüşmeleri, araştırma raporu, sergi ve sunum süreci ile diğer

olmak üzere toplam altı kategori ve bu alt kategoriler içinde yer alan ifadeler doğrultusunda öğrenci yerel tarih araştırma ödevleri puanlanmıştır. Puanlama çok nitelikli (3p), nitelikli (2p), geliştirilmeli (1p) ve yapılmadı (0p) şeklinde gerçekleştirilmiş, elde edilen puan yüzlük sisteme çevrilmiştir. İkincil araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda, yerel tarih araştırma ödevlerine ait analizlerin güvenirliği *0,87* olarak belirlenmiştir.

Proje değerlendirme anketi içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenci yanıtları belirli kategorilere göre sınıflandırılmış, sonuçlar nicelleştirilerek tablo halinde sunulmuştur. İkincil araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda, yerel tarih araştırma ödevlerine ait analizlerin güvenirliği *0,86* olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, amaçlarda belirtilen sıra göz önüne alınarak sırasıyla "Yerel Tarih Proje Uygulamalarının Niteliği" ve "Yerel Tarih Proje Süreci Hakkında Öğrenci Görüşleri" başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

Yerel Tarih Proje Uygulamalarının Niteliği

Öğrencileri tarafından yapılan yerel tarih projeleri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Yerel Tarih Projesi Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Bu rubrik, yerel tarih projelerinin konu belirleme, kaynak kullanım, sözlü tarih görüşmeleri, araştırma raporu, sergi ve sunum süreci ile projenin diğer adımlarına yönelik olmak üzere toplam altı kategoriden oluşmaktadır. Araştırmacı öğrencilerin projelerini "Çok Nitelikli", "Nitelikli", "Orta" ve "Geliştirilmeli" olarak belirlediği ölçütlere göre sınıflanırmıştır. Projelerin niteliği ve sayısı Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yerel Tarih Öğrenci Projelerinin Nitelikleri

Ödev Niteliği	**Puan Aralığı**	**Öğrenci Proje Sayısı**
Çok Nitelikli	(85-100)	10
Nitelikli	(84-60)	9
Orta	(59-40)	2
Geliştirilmeli	(39-0)	1
Toplam		22

Tablo 1. incelendiğinde "Yerel Tarih Projesi Değerlendirme Rubriği"ne göre projelerin 10'unun "Çok Nitelikli", 9'unun "Nitelikli", 2'sinin "Orta" ve 1'inin "Geliştirilmeli" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca Yerel Tarih Projelerinin başarı oranlarının %81 olduğu belirlenmiştir.

Yerel Tarih Proje Süreci Hakkında Öğrenci Görüşleri

Yerel tarih proje süreci hakkında öğrenci görüşleri sırasıyla öğrencilerin yerel tarih projesi yapmanın katkılarıyla ilgili düşünceleri, proje sırasında öğrencilerin zorlandığı şeyler / yaşadığı zorluklar ve öğrencilerin proje sonunda tarihe bakış açılarında yaşanan değişimin nedenleri şeklinde incelenecektir.

Öğrencilerin yerel tarih projesi yapmanın katkılarıyla ilgili düşünceleri, "Öğrencilerin yerel tarih projesi yapmanın katkılarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?" araştırma sorusu altında değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 22 öğrencinin Yerel Tarih Proje Değerlendirme Anketine verdikleri yanıtlar yerel tarih öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkısı kategorileri altında incelenecektir. Belirlenen tema ve kategoriler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin "Yerel Tarih" Projesinin Katkılarıyla İlgili Görüşleri

Öğrenci Cevapları (N=22)	**(f)**
Projenin öğrencilere katkıları	
Akademik gelişimlerine katkıları	**42**
Araştırma, veri toplama	19
Düşünme, sorgulama, yorumlama	6
Yazma, rapor tutma	6
Soru sorma, soru üretme	5
Bilgi, tarih bilgisi, sosyal bilgiler	4
Tarihe çok yönlü bakma	2
Kişisel gelişimlerine katkıları	**11**
Sorumluluk	2
Pes etmeme	1
Proje yapma	1
Merak etme	1
Düzenli olma	1
Tasarlama	1
Öğrenme	1
Dinleme	1
Sanatsal yönü	1
Farklı bir meslek seçme	1
Sosyal gelişimlerine katkıları	**11**
Tanıtma, sunma	7
Görüşme yapma	3
Sosyalleşme	1
Boş/Anlamsız	**1**
Boş	1

Öğrenci Cevapları (N=22)	(f)
Toplam	**65**

Tablo 2.'de yer alan projenin öğrencilerin akademik gelişimine katkısı incelendiğinde öğrencilerin ifade ettiği görüşlerin 19'unun "araştırma/veri toplama", 6'sının "düşünme, sorgulama, yorumla", 6'sının "yazma, rapor tutma", 5'inin "soru sorma, soru üretme", 4'ünün "bilgi, tarih bilgisi, sosyal bilgiler" ve 2'sinin "tarihe çok yönlü bakma" becerilerini geliştirmeyle ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin Ö15 *"Proje araştırma, sunma, bir tarihçi gibi hangi alanlarda nasıl sorular soracağımın cevabını verdi bana. Ayrıca yorumlama becerimi de geliştirdi bu proje. Çünkü olayları ve görüşleri düşünerek, yorumlayarak olaylara farklı açılardan bakmaya başladım."* sözleriyle projenin akademik açıdan kendisine sağladığı katkılar üzerinde vurgu yapmıştır. Öğrenciler yerel tarih projesi yapmanın kendilerine sağladığı kişisel katkılardan bahsederken ise sorumluluk, pes etmeme, proje yapma, merak etme, düzenli olma, tasarlama, öğrenme, dinleme, sanatsal yön, farklı bir meslek seçme ifadelerini kullanmışlardır. Yerel tarih projesi yapmanın sosyal gelişimlerine katkıları konusunda öğrenci görüşleri incelendiğinde 7 görüşün tanıtma, sunma olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerinin 3'ü görüşme yapma, 1'i ise sosyalleşme şeklindedir. Bu soru çerçevesinde Ö20'nin görüşleri *"Bana araştırma, soru sorma, yaptığım şeyi düzgün yapabilme, hızlı yazı yazma, başka insanlar karşısında ben utanırım. Sunum yapmak veya bir şey anlatmak istemem ve hoşlanmam da ama bu projede mecburdum ve o yüzden çoğu kişiye sundum. Bu benim için çok iyi oldu, bu yüzden bu becerilerimi geliştirdiğimi düşünüyorum."* şeklindedir.

Öğrencilerin yerel tarih projesi yapmanın katkılarıyla ilgili düşünceleri, "Proje sırasında öğrencilerin zorlandığı şeyler/yaşadığı zorluklar nelerdir?" araştırma sorusu altında değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Yerel Tarih Proje Değerlendirme Anketine verdikleri yanıtlar öğrencilerin proje süresince yaşadığı zorluklar, araştırma ve rapor hazırlama sürecinde yaşanan zorluklar, poster sunum hazırlıkları sırasında yaşanan zorluklar ile sergi sırasında yaşanan zorluklar kategorileri altında incelenecektir. Belirlenen tema ve kategoriler Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin "Yerel Tarih" Projesi Süresince Yaşadığı Zorluklar

Öğrenci Cevapları (N=22)	(f)
Öğrencilerin proje sürecinde yaşadığı zorluklar	
Sözlü tarih görüşme sürecinde yaşanan zorluklar	**17**
Sözlü tarih görüşmeleri yapma	4
Kaynak kişileri görüşmeye ikna etme, kamera kaydı için izin alma	3
Uzun konuşan kaynak kişileri durdurmak, konuya döndürme	2
Kaynak kişi bulma	2
Görüşmeler sırasında heyecanlanma, utanma	2
Kaynak kişilerin yaşlı olması	1
Görüşme yapılan yerin kalabalık olması	1
Görüşmenin yerini ve zamanını planlama	1
Görüşme sorusu bulma	1

Öğrenci Cevapları (N=22)	(f)
Araştırma ve rapor hazırlama sürecinde yaşanan zorluklar	**15**
Proje raporu yazma	7
Konuyu bulma	4
Yetiştirmek, zamanında teslim etme	2
Araştırmak, tasarlamak, düzenleme	1
Güvenilir kaynak bulma	1
Poster sunum hazırlıkları sırasında yaşanan zorluklar	**6**
Posteri verilen ölçülere uygun hazırlamak, rapordaki bilgileri sığdırma	3
Poster yapma	2
Posteri buruşturmadan koruma	1
Sergi sırasında yaşanan zorluklar	**7**
Sunum günü heyecanlanma	2
Arkadaşının getirdiği yiyecekleri yemeyi bırakma	2
Sergide çok fazla ziyaretçiye konuyu anlatma, yorulma	1
Konuşurken "ne denir, şey" gibi ifadeler kullanmamaya çabalama	1
Sunum sırasında yanlış yapma kaygısı	1
Toplam	**45**

Tablo 3. incelendiğinde öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerin 17'sinin "sözlü tarih görüşme sürecinde yaşanan zorluklar", 15'inin "araştırma ve rapor hazırlama sürecinde yaşanan zorluklar", 6'sının "poster sunum hazırlıkları sırasında yaşanan zorluklar" ve 7'sinin sergi sırasında yaşanan zorluklar" hakkında olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin, proje süresince en fazla sözlü tarih görüşme sürecinde zorluk yaşadığı görülmektedir. "Sözlü tarih görüşmeleri yapma", "kaynak kişileri görüşmeye ikna etme, kamera kaydı için izin alma", "Uzun konuşan kaynak kişileri durdurmak, konuya döndürme" bu kategori altında öğrencilerin en fazla ifade ettikleri zorluklardan olmuştur. Örneğin, Ö15 *"Zorlandığım ilk şey konumu seçmek oldu. Daha sonra güvenilir kaynakça bulmakta zorlandım. Fakat en zorlandığım şey insanları görüşme yapmak için ikna etmek oldu. Kamere lafını duydukları anada "olamaz"* dediler." şeklinde projenin sözlü tarih görüşme sürecinde yaşadığı zorluğa vurgu yapmıştır. Ö5 ise proje süresince yaşadığı zorlukları *"Posterde değil de raporu yazarken çok zorlandım. Onun dışında görüşmeler sırasında biraz zorlandım. Özellikle son görüşmemde video ve ses kaydına izin olmadığından oracıkta küçük bir kâğıda, küçük bir kalemle not aldım. Konu bulmakta da zorlandım."* sözleriyle anlatmıştır.

Öğrencilerin yerel tarih projesinin sonunda tarihe bakış açılarında yaşanan değişimin nedenleriyle ilgili düşünceleri, "Öğrencilerin proje sonunda tarihe bakış açılarında yaşanan değişimin nedenleri nelerdir?" araştırma sorusu altında değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Yerel

Tarih Proje Değerlendirme Anketine verdikleri yanıtlar öğrencilerin tarihe bakış açılarında yaşanan değişimin nedenleri kategorisi altında Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Tarihe Bakış Açılarında Yaşanan Değişimin Nedenleri

Öğrenci Cevapları (N=22)	**(f)**
Öğrencilerin tarihe bakış açılarında yaşanan değişimin nedenleri	
Yerel tarih projesi sayesinde	11
Tarihin geleneksel tarihten ibaret olmadığını anlama	8
Tarihin eğlenceli olduğunu anlama	6
Kendini tarihçi/yerel tarihçi gibi hissetme	3
Bakış açısında değişim olmama	2
Toplam	**30**

Tablo 4. incelendiğinde öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerin 11'inin "yerel tarih projesi sayesinde", 8'inin "tarihin geleneksel tarihten ibaret olmadığını anlama", 6'sının "tarihin eğlenceli olduğunu anlama", 3'ünün "kendini tarihçi/yerel tarihçi gibi hissetme", 2'sinin de "bakış açısında değilim olmama" şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun, yaptıkları yerel tarih projesinin ardından tarihe bakış açılarında değişim olduğu görülmektedir. Örneğin, Ö6 *"Bir küçük tarihçi oldum. Ben eskiden tarihin çok sıkıcı bir konu olduğunu düşünürdüm ama artık çok eğlenceli bir konu, bir beceri olduğunu öğrendim."* ifadeleriyle tarihe bakış açısındaki değişimin nedenlerini anlatmıştır. Ö13 ise *"Tarihin sadece sıkıcı kitaplardan oluşmadığını öğrendim. Boza, şekerler ve güzel yemeklerinde içinde tarihin olduğunu biliyorum."* ifadeleriyle tarihin gündelik yaşamı kapsadığı yönündeki farkındalığından bahsetmiştir. Ö18 *"Artık minik de olsa tarihçiyim."* diyerek proje sonunda yaşadığı algı değişimini ifade etmiştir.

Sonuç

Araştırma bulguları sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yerel tarih uygulamalarının niteliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Buldularda ifade edildiği üzere "Yerel Tarih Projesi Değerlendirme Rubriği"ne göre projelerin 10'unun "Çok Nitelikli", 9'unun "Nitelikli", 2'sinin "Orta" ve 1'inin "Geliştirilmeli" olarak değerlendirilmiştir ve Yerel Tarih Projelerinin başarı oranlarının %81 olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonucunda 6. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersinde Yerel Tarih projelerinin uygulanabileceği ortaya konmuştur.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen yerel tarih uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerine ait bulguların sonucunda ise öğrencilerin yerel tarih projesi yapmanın akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıları olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu katkıların başında araştırma, veri toplama, düşünme, sorgulama, yorumlama, tarihe çok yönlü bakma gelmektedir. Öğrencilerin proje süresince çeşitli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yoğun olarak projenin «sözlü tarih görüşmeleri» aşamasında zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, yerel tarih projesi yapmanın öğrencilerin «küçük tarihçi» kimliğine bürünmelerini sağladığı, tarihe bakış açılarını değiştirdiği ve böyle bir proje içinde yer aldıktan sonra tarihi daha eğlenceli ve merak uyandırıcı bulmaya başladıkları görülmektedir.

Sağladığı yararlar ve bakış açısı değişimi göz önünde bulundurulduğunda yerel tarih uygulamalarının tarih öğretimi alanında daha sık kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akçalı, A. A. ve Arslan, E. (2007). *Yerel Tarih ve Tarih Öğretimindeki Rolü*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 21, s. 80-88.

Işık, H. (2008). *İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarihle İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Sayı: 1/4, s, 290-310.

Işık, H. (2010). *Yerel Tarih Nedir?.* İçinde: Safran, M. (ed.), Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. s. 209-219

Öztürk, C. (2007). *Küreselleşme ve Bilgi Çağında Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İçinde: Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (ed.). İlköğretimde Alan Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. s. 101-142.

Pinto, (2008:119). *Kimlik Sorunu: Çocukların Yerel Tarih Mirası ile İlgili Görüşleri*. İçinde: Safran, M. ve Dilek, D. (ed.). 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Şahin, C. T. (2011). *Yerel Tarih Uygulamalarının Başarıya ve Öğrenci Ürünlerine Etkisi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 4, Sayı:16, s. 444-462.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tarih Öncesi Döneme İlişkin Algıları: Yerel Tarihi Mekânların Kullanılması

Faruk Taşkın
Artvin Çoruh Üniversitesi, taskinfaruk@yahoo.com

Yakup Ayaydın
Milli Eğitim Bakanlığı, yakupts61@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını, tarih öncesi yaşama ilişkin bilgilerini artırmak ve bakış açılarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Mersin ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde 31 üstün yetenekli öğrenci ile Mersin ilinde bulunan tarih öncesi yerleşim yerlerinden Pompeipolis (Soli) ve Mersin Arkeoloji Müzesinde gezi/inceleme çalışması yapılmıştır. Araştırmada tarih dersi tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Yerel tarih çalışması yapılmadan önce öğrencilerin tarih dersine karşı tutumu, tarih öncesi yaşama ilişkin algıları/bakış açıları değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerle birlikte adı geçen mekânlara gezi/inceleme çalışması yapılmıştır. Yerel tarih çalışması yapıldıktan sonra öğrencilerin tarih dersine karşı tutumu, tarih öncesi yaşama ilişkin algıları/bakış açıları tekrar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tutum ölçeği ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan mekânsal incelemeden sonra öğrencilerin tarih öncesi yaşama ilişkin bilgilerinin, bakış açılarının, algılarının ve tarih dersine karşı tutumuna ilişkin etkisinin nasıl olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre yerel tarih çalışmasının öğrencilerin tarih dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yerel tarih çalışması ile öğrencilerin tarih öncesi yaşama ilişkin bilgilerinin arttığı, tarih öncesi yaşama ilişkin bakış açılarının, tarih öncesi yaşamı algılamalarının olumlu yönde değişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: üstün zekâlı çocuklar, yerel tarih, tarih öncesi dönem

Gifted Children's Perception Towars Pre-Historic Period: The Use Of Local Historic Site

Abstract

Mixed research methods are used in this study. It is aimed to improve the behavior of gifted children, their knowledge on pre-historic life, and their perception towards it. In line with this goal, tour/examination studies to Pompeipolis (Soli), a pre-historic settlement in Mersin, and Mersin Museum of Archeology were conducted with 31 gifted children in the Center of Science and Art in Mersin province. In this study, we used history class attitude scales and open-ended questions developed by the surveyor. Before conducting a local history study, students' attitude towards history lesson and their perception/perspective on pre-historic life were evaluated. Afterwards, tour/examination studies were conducted to the mentioned places with the students. After conducting the local history study, students' attitude towards history lesson, their perceptions/perspectives on pre-historic life was re-evaluated. Based on the students' attitude scale and answers to open-ended questions we determined how the student's knowledge about pre-historic life affects their perspective, perception and attitude towards history lessons. According to the data obtained from the research, it was determined that local history study positively affects students' attitude towards history lesson. It was determined that with local history study, students' knowledge about pre-historic life increased, and their perception of pre-history life changed in a positive manner.

Keywords: gifted children, local history, pre-historic period

1. Giriş

Yerel tarih bir bölgenin, bir yörenin veya bir kasabanın sahip olduğu kendine has özelliklerdir. Bir yerde geçmişten günümüze kadar geçen tarihsel zaman içerisinde oluşan tarihi izler o yerin yerel tarihini ifade etmektedir. Ülkemiz toprakları geçmişten günümüze birçok medeniyete ev sahipliği

yaptığı için ülkemizin her yerinde tarihin izleri bulunmaktadır. Bu yüzden ülkemizde tarih derslerinde genel tarihle yerel tarihin beraber yürütülmesi kolay olacaktır (Işık, 2008). Yerel tarih çalışmaları bakımından okulların bulunduğu coğrafi bölgelerdeki tarihi mekânlar farklılık gösterse de birçok yerleşim bölgesinde müzeler, Arkeolojik kazı alanları, eski yapılar, camiler, kiliseler, köprüler, mezarlıklar vb. mekânlar bulunmaktadır. Yine kültür değerleri bağlamında mahalle âdetleri, gelenekleri, ev eşyası, yer ve sokak isimleri yerel tarih çalışmalarının önemli bir parçasıdır. Yerel tarih çalışmalarında birçok tarihi mekândan faydalanılmaktadır. Bu tarihi mekânlardan kullanılarak yapılan tarih eğitimi öğrencilere birçok yönden katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda (Yeşilbursa, 2008) "Tarihi yerler çocukların alt düzeyde ve daha yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirir. Çocukların; gözlemleme, veri toplama, benzetme, karşılaştırma, analiz ve sentez yapma, kanıtları değerlendirme, hipotez kurma ve sonuca varma gibi düşüncelerini geliştirir" ifadesini kullanarak tarihi yerlerin öğrencilere birçok yönden katkı sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte yerel tarihi mekânların tarih dersinde kullanılması görselliği ön plan çıkarması, öğrencilerin araştırma ve değerlendirmeler yapmasını sağlaması ve tarihsel olayların neden-sonuçlarını analiz ederek derse aktif biçimde katılmasını sağlaması açısından tarih dersinin bilgi sunumundan ibaret olan görüntüsünü ortadan kaldıracaktır (Akçalı ve Aslan, 2010). Yerel tarih çalışmalarının en önemli ayaklarından birini müzeler oluşturmaktadır. Müze, Günümüze dek değişik coğrafyalarda ve dönemlerde var olan uygarlıkların oluşturdukları kültürlerin özelliklerini yansıtan, kültürel değer taşıyan unsurlardan oluşan bir bütünü türlü biçimlerde korumak, incelemek, değerlendirmek ve özellikle halkın beğenisinin yükselmesi ve eğitimi için sergilemek amacıyla toplum yararına sürekli yönetilen, geçmişle gelecek arasında bağ kurmamızı sağlayan kurumlardır (Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009). Müzeler başlangıçta kültürel değerleri koruma ve değerlendirmeyi hedeflerken, sonraları bu hedef; toplumun eğitim ve öğretiminin artırılması, güzel duyu görgüsünün yerleşmesi, bulunduğumuz" anın, geçmişin ve giderek geleceğin açıklanması, yorumlanması, toplumsal değişimlerin desteklenmesi, halkın eğlenerek zamanını değerlendirmesine ve tarih eğitiminde kullanılan bir mekâna dönüşmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin aktif olarak katılacakları tekniklerle (gözlem gezisi, müze ziyaretleri vs.) yerel tarih konularına eğilmeleri öğrencilerin tarih konularına ilgilerini artırarak, yaşayarak ve kalıcı izli olarak öğrenmelerini sağlayacaktır (Göç, 2008). Ülkemizde uzun yıllar boyunca müfredat içerisinde yer almayan yerel tarih konuları 2006 yılında ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarının yeniden düzenlenmesi sürecinde Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarına dâhil edilmiştir. Bu tarihten itibaren yerel tarih ile konular müfredatın içinde olmasına rağmen sistemli çalışma yürütülmemiştir. Bununla birlikte konunun önemini kavrayan öğretmenler ve okul yönetimlerince bu doğrultuda eğitim çalışmaları yürütülmektedir. Yerel tarih çalışmaları eğitim kademesinin her aşamasında yapılabilir. Ülkemizde son yıllarda sayısı sekseni bulan ve üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin birçok yönden gelişmeleri sağlanmaktadır. Dönmez, üstün ve özel yetenek kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

> "Bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı–dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşıtlarından ileri düzeyde olma durumudur."

Birçok yönden farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin tarih bilincini kazanmaları, tarihsel geçmişlerini öğrenmeleri, tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri, tarihi olayları doğru değerlendirebilmeleri ve geçmişle gelecek arasında bağ kurabilmeleri için yerel tarihi mekânlardan faydalanılması önemli bir durumdur. Bu doğrultuda Bilim ve Sanat merkezlerinde Tarih ve Sosyal Bilgiler Dersi bağlamında yerel tarih uygulamalarına yer verilmektedir. Bununla birlikte literatür incelendiğinde yerel tarih konusunda birçok çalışmanın olduğu fakat üstün yetenekli çocuklarla yapılan bir yerel tarih çalışmasının akademik bir yayına dönüşmediği tespit edilmiştir. Yerel tarih ile ilgili yapılan belli başlı bazı çalışmalar şunlardır:

Ay ve Fidan, (2014)'ın yaptığı araştırmada öğretmen adayları müzelerden yararlanmanın öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama, bazı kavramların somutlaştırılmasını sağlama, geçmiş ve bugün

arasında ilişki kurmayı sağlama, yaparak-yaşayarak öğrenme sağlama gibi katkılar sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca müzelerin ilköğretim derslerinde en fazla sosyal bilgiler dersinde katkı sağladığını belirtmiştir. Oran, (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler yerel tarih uygulamalarının önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin merak, motivasyon ve ilgilerini artırma, bilgilerin kalıcılığını sağlama, milli bilinci güçlendirme gibi yararlar sağladığını belirtmiştir. Yalçın, (2010) yaptığı araştırmada tarih öğretiminde müzelerin kullanılmasının öğrencilerin toplumsal tarih bilinci kazanması, tarihsel mirasa duyarlılık ve ilgilerinin artmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Epik, (2004) yaptığı araştırmada müzelerin tarih dersinin görselleştirilmesini ve somutlaştırmasını sağladığı, öğrencilerin başarılarını artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akılda kalıcılığı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca müzelerin öğrencilerin zaman içindeki toplumsal değişimini algılayabilmesini ve tarih bilinci kazanmasını sağladığı belirtilmiştir. Elban, (2015) yaptığı araştırmada öğrencilerin tarih dersine karşı tutum düzeylerinin yüksek olduğu, erkek öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutum düzeylerinin kız öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yeşilbursa, (2008) yaptığı araştırmada tarihi yerlerle öğretimin tarih dersini öğrenciler için daha zevkli ve öğretici hale getirdiğini, öğrencilerin bir tarihçi gibi hareket ederek beceri, analiz ve değerlendirme yeteneklerini geliştirdiğini, öğrencilerin ulusal kültürel değerlerin farkına varmalarını sağladığını, öğrencilerin bir tarihçiye dönüşerek ana kaynakları incelemesine imkân sağladığını ve geçmişle gelecek arasında köprü kurmalarını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Akçalı ve Arslan, (2013) yaptığı araştırmada yerel tarih etkinlikleriyle işlenen dersin öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenciler yerel tarih etkinlikleriyle işlenen derslerin daha keyifli olduğunu, kaynak çeşitliliği ve görsellik sağladığını, bilgilerin kalıcı ve kolay anlaşılır olmasını sağladığını belirtmiştir. Tugay, (2004) yaptığı araştırmada tarih eğitiminde yerel tarih çalışmalarının önemli bir yeri olduğunu ve tarih derslerinde yerel tarih çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Işık, (2008) yaptığı araştırmada yerel tarih ile yapılan tarih öğretimi ile tarih öğretiminde ezberciliğin ve öğretmen merkezli anlayışın ortadan kalktığını, öğrencilerin çevresindeki tarihi yerleri incelemeye teşvik edilerek araştırma becerisinin geliştiği, öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye katıldığı tespit edilmiştir. Yılmaz, (2010) yaptığı araştırmada tarih öğretmenleri tarih eğitiminde öğrencilerin aktif olduğu etkinliklere yer verilmesini, drama ve atölye gibi çalışmalar yapılmasını ve okul dışı etkinlikler yapılarak özellikle müzelere geziler düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Aksakal, (2015) yaptığı araştırmada tarih öğretmenleri tarihi mekân ziyaretlerinin öğrencilerin tarih dersine yönelik ilgisini artırdığını, tarih konularının somutlaştırıldığını, konuların daha anlaşılır ve kolay hale geldiğini belirtmiştir. Ayrıca tarihi mekân ziyaretlerinin öğrencilerin empatik düşünme becerilerini ve tarih bilincini geliştirdiği tespit edilmiştir. Nişancı, (2010) yaptığı araştırmada tarih öğretiminde yakın çevredeki tarihi mekânların önemli katkılar sağladığını, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin artırdığı, tarih bilinci kazanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Yumak, (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin tarih bilinci ve tarihsel mekân arasında ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin tarih bilinci ve tarihe ilgisi arttıkça, tarihsel mekâna olan ilgisi de artmaktadır. Bu durumun tam tersi olarak tarihsel mekâna ilgisi yüksek olan öğrencinin tarih bilinci ve tarihe ilgisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma tarihi mekânların tarih eğitiminde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Örten, (2008) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde yerel tarih öğretimi tarih konularının ezbercilikten uzak olarak okutulmasını, derslerin öğrenci ve etkinlik merkezli olmasını, öğrencilerin başarılarını, tarihe karşı ilgi ve meraklarını artırdığı tespit edilmiştir. Şahin, (2011) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin başarılarını, bilgi düzeylerini, okuma, eski-yeni arasında ilişki kurma becerilerini arttığı ve derse aktif olarak katılmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler yerel tarih uygulamalarından keyif aldıklarını belirtmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmalar tarihi yerlerin ve müzelerin tarih dersinin öğretimini birçok yönden kolaylaştırdığını ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını ve tarih dersi ile ilgili konuların öğretiminde tarihi yerlerin kullanılmasına yönelik araştırma yoktur. Bu bağlamda araştırmamızın amacı tarihi yerlerin ve müzelerin kullanılarak üstün yetenekli öğrencilerin tarih öncesi insanların yaşantılarına ilişkin algılarının ve tarih dersine yönelik tutumlarını tespit edilmesidir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin tarih öncesi yaşama ilişkin bakış açıları/algıları nasıldır?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin Tarih dersine karşı tutumları nasıldır?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin tarih öncesi yaşama ilişkin bakış açılarının, algılarının gelişmesinde yerel tarihi mekânların ve müzelerin etkisi nasıldır?
4. Tarih öğretimde yerel tarihi mekânların ve müzelerin kullanılmasının üstün yetenekli öğrencilerin Tarih dersine karşı tutumuna etkisi nasıldır?

3. Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Mersin Bilim ve Sanat Merkezinde kolayda örneklem yoluyla seçilen 31 üstün yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin tarih öncesi döneme ilişkin algıları açık uçlu sorularla, tarih dersine karşı tutumları da tarih dersi tutum ölçeği ile tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerle 5-6 kişilik gruplarla beraber Mersin ilinde bulunan tarih öncesi yerleşim yerlerinden Pompeipolis (Soli) ve Mersin Arkeoloji Müzesinde gezi/inceleme çalışması yapılmıştır. Yapılan uygulamanın ardından öğrencileri tarih öncesi yaşama ilişkin algıları ve tarih dersine karşı tutumları tekrar tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket ve tarih dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Açık uçlu sorular uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Tarih dersi tutum ölçeği olarak Safran (2006) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan kategoriler oluşturulmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra bu kategoriler arasındaki ilişki katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılar açıklanmıştır. Öğrencilerin Tarih dersine ilişkin tutumları ise istatistik programıyla analiz edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Uygulama Öncesi Bulgular

Tablo. 1. Öğrencilerin uygulama öncesinde tarih dersine yönelik tutumları

Tarih dersine yönelik tutumlar	Yüzde Frekans	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Tarih ilginç bir konudur	%	6,5	6,5	9,7	25,8	51,6	100
	f	2	2	3	8	16	31
Tarih çok hoşlandığım bir derstir	%	6,5	12,9	19,4	25,8	35,5	100
	f	2	4	6	8	11	31
Tarihte hiç yaratıcılık yoktur, Bütün yapılan isim, tarih vb. ezberlemektir.	%	38,7	25,8	16,1	3,2	16,1	100
	f	12	8	5	1	5	31
Tarih benim için kolaydır.	%	9,7	12,9	35,5	19,4	22,6	100
	f	3	4	11	6	7	31
Tarih çoğunlukla geçmişle	%	51,6	35,5	3,2	3,2	6,5	100

ilgilendiğinden yararlı olmaz	f	16	11	1	1	2	31
Tarih dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim	%	6,5	6,5	6,5	51,6	29,0	100
	f	2	2	2	16	9	31
Tarihten hoşlanmıyorum	%	35,5	25,8	16,1	12,9	9,7	100
	f	11	8	5	4	3	31
Tarihin günlük hayatta önemi yoktur.	%	45,2	32,3	9,7	6,5	6,5	100
	f	14	10	3	2	2	31
Dünyadaki olayları anlamak için tarih gereklidir	%	3,2	3,2	6,5	35,5	51,6	100
	f	1	1	2	11	16	31
Tarih sıkıcı ve monoton bir konudur	%	45,2	12,9	29,0	6,5	6,5	100
	f	14	4	9	2	2	31

Tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde "Tarih ilginç bir konudur" ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 2'si katılmıyorum, 3'ü kararsızım, 8'i katılıyorum, 16'sı kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih çok hoşlandığım bir derstir" ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 4'ü katılmıyorum, 6'sı kararsızım, 8'i katılıyorum, 11'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihte hiç yaratıcılık yoktur, Bütün yapılan isim, tarih vb. ezberlemektir." ifadesine öğrencilerin 12'si kesinlikle katılmıyorum, 8'i katılmıyorum, 5'i kararsızım, 1'i katılıyorum, 5'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih benim için kolaydır." ifadesine öğrencilerin 3'ü kesinlikle katılmıyorum, 4'ü katılmıyorum, 11'i kararsızım, 6'sı katılıyorum, 7'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih çoğunlukla geçmişle ilgilendiğinden yararlı olmaz." ifadesine öğrencilerin 16'sı kesinlikle katılmıyorum, 11'i katılmıyorum, 1'i kararsızım, 1'i katılıyorum, 2'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim." ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 2'si katılmıyorum, 2'si kararsızım, 16'sı katılıyorum, 9'u kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihten hoşlanmıyorum." ifadesine öğrencilerin 11'i kesinlikle katılmıyorum, 8'i katılmıyorum, 5'i kararsızım, 4'ü katılıyorum, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihin günlük hayatta önemi yoktur." ifadesine öğrencilerin 14'ü kesinlikle katılmıyorum, 10'u katılmıyorum, 3'ü kararsızım, 2'si katılıyorum, 2'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Dünyadaki olayları anlamak için tarih gereklidir." ifadesine öğrencilerin 1'i kesinlikle katılmıyorum, 1'i katılmıyorum, 2'si kararsızım, 11'i katılıyorum, 16'sı kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih sıkıcı ve monoton bir konudur." ifadesine öğrencilerin 14'ü kesinlikle katılmıyorum, 4'ü katılmıyorum, 9'u kararsızım, 2'si katılıyorum, 2'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Tablo. 2. Öğrencilerin uygulama öncesinde tarih dersine yönelik tutumları

Tarih dersine yönelik tutumlar	Yüzde Frekans	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Ders kitapları dışında tarih kitabı okumam	%	35,5	16,1	12,9	25,8	9,7	100
	f	11	5	4	8	3	31
Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım	%	41,9	12,9	25,8	9,7	9,7	100
	f	13	4	8	3	3	31
Tarihin bir yararı da günlük problemleri çözmesidir	%	3,2	12,9	9,7	41,9	32,3	100
	f	1	4	3	13	10	31
Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekmez	%	48,4	35,5	6,5	-	9,7	100
	f	15	11	2		3	31
Tarih çalışmak hoşuma gider	%	9,7	16,1	22,6	25,8	25,8	100
	f	3	5	7	8	8	31
Tarih ödevlerimi yapmak dışında tarihle ilgilenmem	%	29,0	41,9	12,9	3,2	12,9	100
	f	9	13	4	1	4	31
Düzeyime uygun bir tarih yayınını sürekli okurum	%	16,1	25,8	32,3	12,9	12,9	100
	f	8	8	10	4	4	31
Tarih derslerimdeki çalışmalarımdan ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyuyorum	%	3,2	-	16,1	45,2	35,5	100
	f	1	-	5	14	11	31
Tarih dersinde derse kaldırılıp önemli meseleler üzerinde konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez	%	35,5	16,1	29,0	9,7	9,7	100
	f	11	5	9	3	3	31
Modern toplumda tarihin önemli bir yeri vardır	%	3,2	-	6,5	22,6	67,7	100
	f	1	-	2	7	21	31

Tabloda yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde "Ders kitapları dışında tarih kitabı okumam" ifadesine öğrencilerin 11'i kesinlikle katılmıyorum, 5'i katılmıyorum, 4'ü kararsızım, 8'i katılıyorum, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım." ifadesine öğrencilerin 13'ü kesinlikle katılmıyorum, 4'ü katılmıyorum, 8'i kararsızım,

3'ü katılıyorum, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihin bir yararı da günlük problemleri çözmesidir." ifadesine öğrencilerin 1'i kesinlikle katılmıyorum, 4'ü katılmıyorum, 3'ü kararsızım, 13'ü katılıyorum, 10'u kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekmez." ifadesine öğrencilerin 15'i kesinlikle katılmıyorum, 11'i katılmıyorum, 2'si kararsızım, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih çalışmak hoşuma gider." ifadesine öğrencilerin 3'ü kesinlikle katılmıyorum, 5'i katılmıyorum, 7'si kararsızım, 8'i katılıyorum, 8'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih ödevlerimi yapmak dışında tarihle ilgilenmem." ifadesine öğrencilerin 9'u kesinlikle katılmıyorum, 13'ü katılmıyorum, 4'ü kararsızım, 1'i katılıyorum, 4'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Düzeyime uygun bir tarih yayınını sürekli okurum." ifadesine öğrencilerin 8'i kesinlikle katılmıyorum, 8'i katılmıyorum, 10'u kararsızım, 4'ü katılıyorum, 4'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih derslerimdeki çalışmalarımdan ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyuyorum." ifadesine öğrencilerin 1'i kesinlikle katılmıyorum, 5'i kararsızım, 14'ü katılıyorum, 11'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih dersinde derse kaldırılıp önemli meseleler üzerinde konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez." ifadesine öğrencilerin 11'i kesinlikle katılmıyorum, 5'i katılmıyorum, 9'u kararsızım, 3'ü katılıyorum, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Modern toplumda tarihin önemli bir yeri vardır." ifadesine öğrencilerin 1'i kesinlikle katılmıyorum, 2'si kararsızım, 7'si katılıyorum, 21'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3. Tarih öncesi insanların günlük yaşamına ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Avlanmak	11	K1, K3, K5, K8, K9, K10, K17, K27, K30, K12, K21,
Yeni şeyler üretmeye çalışmışlar	7	K2, K4, K8, K10, K18, K28, K12
Dinlenmek	4	K1, K3,K5, K30,
Toplayıcılık	4	K5, K9, K22, K29,
Beslenme	4	K27, K17, K22, K15,
Doğal bir yaşam	3	K13, K14, K24,
İhtiyaçlarını karşılamak	2	K25, K5,
Çalışarak geçirmiştirler	2	K26, K31,
Boşa vakit harcamışlar	2	K6, K11
Sanatsal çalışmalar	2	K12,K21
Mağaralara resim çizmişler	1	K2

Neşeli ve eğlenceli	1	K7
Savaşlar	1	K16
Hayvancılık ve tarım yaparak	1	K23

Tablo 3'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı tarih öncesinde yaşayan insanların günlerini az sayıda işle uğraşarak geçirdiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 "İnsanlar günün belirli bir kısmında oturup bazı zamanlarda av yapmışlardı" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 "İnsanlar günlerini avlanmak, uyumak ve avlanmak için gerekli malzemeleri elde ederek geçirirlerdi" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 21 ise "Sabah kalkar avlanır gelir yer ve sonra da sanatla uğraşırlar" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 3 "Tarih öncesinde insanların günlük yaşamı hayvan avlamak, meyve toplamak, dinlenmek gibi rutin aktivitelerle geçmektedir" ifadesini kullanarak insanların günlük yaşamlarının sınırlı etkinliklerden oluştuğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı tarih öncesinde yaşayan insanların günlük yaşamlarında rutin uğraşları yanında yeni şeyler üretmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 "Yeni bir şeyler bulmaya çalışmış olabilirler, kendilerinden sonra gelenlere bir şeyler bırakmak amacıyla mağaralara resim çizmişlerdir" ifadesini kullanıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 28 "Sürekli yenilikçi olmaya çalışarak, yeni icatlar yapmaya çalışarak" ifadesini kullanırken, Katılımcı 18 ise "Günlük birçok icat yaparlardı" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 8 ise "Tüm günlerini yeni çözümler arayarak ve avlanarak geçiriyorlardı" ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 4. Tarih öncesi insanların yaptıkları ekonomik faaliyetler ve uğraşlara ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Tarım	17	K1, K4, K5, K8, K13, K14, K15, K17, K19, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K31
Hayvancılık	16	K1, K3, K4, K8, K11, K13, K14, K19, K20, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K30
Ticaret/takas	9	K2, K12,K16, K18, K23, K24, K27, K30, K31
Avcılık	8	K1, K6, K7, K9, K10, K21, K29, K30
Toplayıcılık	5	K3, K6, K7, K9, K29
Madencilik	3	K16, K27, K31
Taş yontma	1	K10
Yaşamlarını devam ettirmenin dışında farklı uğraşlar yapmışlar	17	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K18, K19, K21, K23, K26, K31,

Sadece yaşamlarını devam ettirmek için uğraşmışlar	13	K13, K14, K15, K16, K17, K20, K22, K24, K25, K27, K28, K29, K30,
Yeni şeyler üretmişler	8	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K12, K21
Sanatsal çalışmalar	3	K12, K21, K26
Mağaralara resim çizmek	2	K3, K21
Taşları yontmak	1	K10

Tablo 4'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrenciler tarih öncesinde yaşayan insanların uğraştığı ekonomik faaliyetlere ilişkin çoğunlukla tarım, hayvancılık bunların yanı sıra avcılık, toplayıcılık, madencilik ve ticaretten bahsetmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 8 "Tarım, hayvancılık çünkü bir gelişmişlik yoktur. Onlarda doğada var olan faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir." ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 24 "Genellikle tarım, hayvancılık ve ticaretle uğraşmışlardır" ifadesini kullanırken, Katılımcı 13 "Tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadırlar. Aynı zamanda ticarette yapıyorlar" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 23 ise "Tarım, hayvancılık, ticaret" ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların bazıları tarım, hayvancılık ve ticaret dışında ekonomik faaliyetleri belirtmişlerdir. Bu bağlamda Katılımcı 9 "Avcılık ve toplayıcılıkla uğraşıyorlardır. Ya da takas yaparak geçiniyorlardı." ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 29 "Toplayıcılık ve Avlanmak ile uğraşmışlardır." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 31 ise "Madencilik, tarım, ticaret" ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların çoğu tarih öncesindeki insanların geçimlerini sağlamanın yanında farklı uğraşlarla uğraştığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 3 "Farklı uğraşları mağara duvarlarına resim çizmek, icat etmek gibi uğraşlar olabilir" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 31 "Kendi hayat koşullarını geliştirmek için farklı çözüm yolları bulmak için uğraşmışlarıdır" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 6 ise "Farklı uğraşları bence yeni şeyler bulmaktır. Mesela yazının bulunması, tekerlek, ateş vs." ifadesini kullanarak insanların yeni icatlar bulmak için çalıştığını vurgulamıştır. Katılımcıların bazıları ise insanların sadece yaşamlarını devam ettirebilmek için çalıştıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 29 "Sadece hayatlarını devam ettirmek için uğraşmışlardır." ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 13 "Günlük hayatlarını devam ettirebilmek için uğraşıyorlar" ifadesini kullanmıştır.

Tablo.5. Tarih öncesi insanlar yerleşim yerlerine ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Mağaralar	17	K1, K2, K5, K9, K12, K13, K15, K16, K18, K20, K21, K22, K25, K26, K29, K30, K31
Ahşap ve bitkilerden oluşan evler	9	K4,K5, K9, K10, K13, K17, K18, K26,K28
Taş evler	6	K1, K8, K26, K28, K29, K31
Topraktan yapılan evler	5	K10, K18, K19, K28, K31

Sadece yerleşme amaçlı	4	K6, K7, K23, K27
Planlı yerleşme yok	3	K3, K11, K19
Ağaç kovuğu	2	K21, K26
Taşınabilir evler	2	K24, K25

Tablo 5'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrenciler tarih öncesinde yaşayan insanların yerleşim yerlerine ilişkin olarak mağaralardan, ahşap ve bitkilerden oluşan evlerden ve taş evlerden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda Katılımcı 9 "Mağara ve ağaçlardan yapılan barınaklarda kalıyor olabilirler" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 "Evler çalı, odun gibi malzemelerden yapılmış veya mağaralar ev olarak kullanılmış olabilir" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 2 ise "Mağaralarda yaşamışlardır" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 30 "Daha çok mağaralarda yaşadıklarını düşünüyorum." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 28 "Topraktan ve taştan olabilir" ifadesini kullanarak mağaraların dışındaki yerleşim alanlarına dikkat çekmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 18 "Tahtadan, yapraktan veya kerpiçtendir" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 3 ise "Düzenli olmadığını, planlı olmadığını, evlerin gelişigüzel yapıldığını düşünüyorum." ifadesini kullanarak düzenli bir yerleşmenin olmadığını belirtmiştir.

Tablo.6. Tarih öncesi insanların kullandıkları eşyalara ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
İlkel eşyalar	10	K1, K6, K7, K8, K11, K12, K14, K19, K22, K24
Taştan eşyalar	5	K9, K15, K18, K27, K29
Topraktan eşyalar	4	K10, K16, K21, K31
Tarih öncesine uygun eşyalar	3	K17, K23, K28
Madenden yapılmış eşyalar	2	K9, K10
Çok kullanışlı ve dayanıklı olmayan eşyalar	2	K3, K20
Keskin ve ava yönelik eşyalar	1	K4
Mızrak	1	K5
Doğal eşyalar	1	K5
Ahşaptan yapılmış eşyalar	1	K2

Yapımı zor eşyalar	1	K13
Hayvan derilerinden eşyalar	1	K25
Dayanıklı eşyalar	1	K26

Tablo 6'da yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin tarih öncesinde yaşayan insanların kullandıkları eşyalara ilişkin olarak çoğunlukla ilkel, taştan veya topraktan yapılan eşyalar şeklinde cevap vermiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 "Çok ilkel ama etkili eşyalardır" ifadesini kullanarak eşyaların ilkel olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı 27 "Taştan yapılma aletlerle" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 15 " Taştan eşyalar kullanabilirler" ifadesi kullanmıştır. Katılımcı 18 ise "Taştan koltuk ya da çömlek, tencere, tabak, çanak yapmışlardır" ifadesini kullanarak birçok eşyanın taştan yapıldığını vurgulamıştır. Katılımcı 10 "Topraktan ve madenden yapılan eşyalar" ifadesini kullanarak taşın dışında başka malzemelerden eşyalar yapıldığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 9 "İlk başlarda taştan olan malzemeler onlardan yüzyıllar sonra madenler başladı ve eşyalarında maden kullandılar" ifadesini kullanarak insanların zamanla eşya yapımında kullandıkları eşyaları değiştirdiğini vurgulamıştır. Katılımcı 17 ise "Bence o zaman kullandıkları eşyalar o zaman uygun eşyalardır." ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 7. Tarih öncesi insanların ilkel olup olmadıklarına ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Tarih öncesi yaşam ilkel	16	K8, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K19, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K30, K31
Tarih öncesi yaşam ilkel değil	11	K1, K2, K5, K6, K7, K14, K17, K20, K23, K28, K29
Kendi dönemlerine göre gelişmiş bize göre ilkel	4	K3, K4, K9, K18,

Tablo 7'de yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin yarısı tarih öncesinde yaşayan insanların ilkel olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 15 "Evet ilkel, o dönemde hiçbir bilgileri yok" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı "Tabi ki gelişmişlik neredeyse yoktu" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 31 "Evet, teknoloji gelişmemiştir" ifadesi kullanırken, Katılımcı 10 ise "Evet, çünkü yeterince gelişmemişlerdir" ifadesini kullanarak tarih öncesinde yaşayan insanların gelişemedikleri için ilkel olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise tarih öncesi insanların ilkel olmadığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 17 "Hayır, bence ilkel değillerdir" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 1 ise "Bence değiller çünkü o zamanın teknolojisini yaşıyorlar" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 "Hayır, Bence ilkel değil şimdiki yaşam geçmişteki gibi değil" ifadesini kullanmıştır. Bazı katılımcılar ise tarih öncesinde yaşayan insanların tarih öncesinde yaşayan insanların kendi dönemlerine göre gelişmiş fakat günümüze göre ilkel olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 18 "Bize göre ilkel fakat o zamana göre değillerdi" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 9 "O zamana göre düşünürsek değillerdi. Hatta gelişmiş bile sayılıyorlardı" ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 8. Tarih öncesinde yaşamış olsaydılar neler hissedeceklerine ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sıkılırdım	7	K6, K8, K11, K8, K20, K25, K30
Kötü hissederdim	5	K2, K12, K15, K22, K29
Normal hissederdim	4	K21, K24, K26, K27
Dönemin şartlarına uyum sağlardım	4	K5, K9, K13, K16
Korkardım	3	K1, K11, K30
Fikrim yok	3	K10, K7, K19
Mutlu hissederdim	2	K3, K18
Daha mücadeleci hissederdim	2	K4, K17
Teknoloji dışında aynı şeyler hissederdim	1	K14
Her şeyi yapabileceğimi hissederdim	1	K23
Daha bilgili hissederdim	1	K25
Daha özgür hissederdim	1	K28
Cahil hissederdim	1	K31

Tablo 8'deki bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu tarih öncesinde yaşamış olsalardı iyi hissetmeyeceklerini, sıkılacaklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 30 "Sıkılırdım, korkardım" ifadesini kullanırken, Katılımcı 2 "Kötü hissederdim. Çünkü hayat o zamanlar daha zor olabilirdi" ifadesini kullanmıştır. Bunlara benzer olarak Katılımcı 6 "Sıkılırdım" ifadesini, Katılımcı 11 ise "Çok sıkılırdım ve korkardım." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 26 "Bence herkes gibi hissederdim. Çünkü sadece o zamanda yaşayıp bu zamanı görmediğim için gayet normal olurdu." ifadesini kullanarak o dönemdeki insanların hissettikleri gibi hissedeceğini belirtmiştir. Katılımcı 13 ise "Eğer ki bu dönemleri bilseydim o döneme adapte olmakta çok ama çok zorlanırdım." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 3 "Mutlu hissederdim çünkü daha çok boş zamanım olurdu." ifadesini kullanarak o dönemde daha mutlu hissedeceğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 18 "Mutlu olurdum. Çünkü eski insanlar mutluydu" ifadesini kullanmıştır.

Tablo.9. Günümüzdeki yaşamın tarih öncesi yaşama benzer yönlerine ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Benzer yönler var	18	K1, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12, K16, K17, K19, K20, K21, K23, K24, K26, K28, K29
Benzer yön olduğunu düşünmüyorum	9	K2, K3, K10, K15, K18, K24, K25, K27, K30
Kültürel	4	K11, K16, K24, K26
Teknoloji dışında her şey	3	K13, K14, K31
Kullanılan eşyalar	3	K4, K17, K21
Duygusal	2	K12, K19
Beslenme	2	K21, K29
Avcılık	1	K1, K21
Paylaşma-yardımlaşma	1	K 26
Savaşlar	1	K24
Dini faaliyetler	1	K24
Ego-iz bırakma tutkusu	1	K23
Tarım	1	K1
Hayvancılık	1	K1
Az da olsa benzer yönler vardır	1	K8

Tablo 9'daki bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu tarih öncesi yaşamla günümüz arasında benzerlikler olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 "Evet var, insanlar yine tarım, hayvancılık ve avcılık yapıyor" ifadesini kullanarak benzerlik olarak ekonomik faaliyetleri göstermiştir. Katılımcı 4 "Var, tekerlek, resim, yazı, okçuluk, mızraklar, kıyafetler" ifadesini kullanarak benzerliklere eşyaları örnek göstermiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 17 "Bence vardır. Mesela tekerlek o zamandan beri var" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 26 "Bence vardır.

Bunlar paylaşım, yardımlaşma, gelenek, görenekler ve ahlak kurallarıdır." ifadesini kullanarak tarih öncesi insanlara benzerliklere değerler ve gelenek görenekleri göstermiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 16 "Geleneklerimiz hala devam ediyor." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 22 "Ego iz bırakma tutkusu" ifadesini kullanarak benzerliklere farklı bir açıdan bakmıştır. Katılımcıların bazıları tarih öncesi yaşama benzer yönler olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 "Çok fazla benzer yön olduğunu düşünmüyorum" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 24 " Yoktur, çünkü teknoloji çok ilerde" ifadesini kullanmıştır.

4.2. Uygulama Sonrası Bulgular

Tablo. 10. Öğrencilerin uygulama sonrasında tarih dersine yönelik tutumları

Tarih dersine yönelik tutumlar	Yüzde Frekans	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Tarih ilginç bir konudur	% f	6,5 2	9,7 3	12,9 4	22,6 7	48,4 15	100 31
Tarih çok hoşlandığım bir derstir	% f	12,9 4	6,5 2	25,8 8	25,8 8	29,0 9	100 31
Tarihte hiç yaratıcılık yoktur, Bütün yapılan isim, tarih vb. ezberlemektir.	% f	51,6 16	25,8 8	6,5 2	3,2 1	12,9 4	100 31
Tarih benim için kolaydır.	% f	6,5 2	12,9 4	35,5 11	29,0 9	16,1 5	100 31
Tarih çoğunlukla geçmişle ilgilendiğinden yararlı olmaz	% f	54,8 17	35,5 11	6,5 2	6,5 2	3,2 1	100 31
Tarih dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim	% f	3,2 1	- -	3,2 1	48,4 15	45,2 14	100 31
Tarihten hoşlanmıyorum	% F	45,2 14	22,6 7	12,9 4	12,9 4	6,5 2	100 31
Tarihin günlük hayatta önemi yoktur.	% f	61,3 19	25,8 8	6,5 2	3,2 1	3,2 1	100 31
Dünyadaki olayları anlamak için tarih gereklidir	% f	6,5 2	3,2 1	9,7 2	22,6 7	58,1 18	100 100

Tarih sıkıcı ve monoton bir konudur	%	45,2	35,5	9,7	-	9,7	100
	f	14	11	3	-	3	100

Tabloda 10'da yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında "Tarih ilginç bir konudur" ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 3'ü katılmıyorum, 4'ü kararsızım, 7'si katılıyorum, 15'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih çok hoşlandığım bir derstir" ifadesine öğrencilerin 4'ü kesinlikle katılmıyorum, 2'si katılmıyorum, 8'i kararsızım, 8'i katılıyorum, 9'u kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihte hiç yaratıcılık yoktur, Bütün yapılan isim, tarih vb. ezberlemektir." ifadesine öğrencilerin 16'sı kesinlikle katılmıyorum, 8'i katılmıyorum, 2'si kararsızım, 1'i katılıyorum, 4'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih benim için kolaydır." ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 4'ü katılmıyorum, 11'i kararsızım, 9'u katılıyorum, 5'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih çoğunlukla geçmişle ilgilendiğinden yararlı olmaz." ifadesine öğrencilerin 17'si kesinlikle katılmıyorum, 11'i katılmıyorum, 2'si kararsızım, 2'si katılıyorum, 1'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim." ifadesine öğrencilerin 1'i kesinlikle katılmıyorum, 1'i kararsızım, 15'i katılıyorum, 14'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihten hoşlanmıyorum." ifadesine öğrencilerin 14'ü kesinlikle katılmıyorum, 7'si katılmıyorum, 4'ü kararsızım, 4'ü katılıyorum, 2'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihin günlük hayatta önemi yoktur." ifadesine öğrencilerin 19'u kesinlikle katılmıyorum, 8'i katılmıyorum, 2'si kararsızım, 1'i katılıyorum, 1'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Dünyadaki olayları anlamak için tarih gereklidir." ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 1'i katılmıyorum, 2'si kararsızım, 7'si katılıyorum, 18'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih sıkıcı ve monoton bir konudur." ifadesine öğrencilerin 14'ü kesinlikle katılmıyorum, 11'i katılmıyorum, 3'ü kararsızım, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Tablo. 11. Öğrencilerin uygulama sonrasında tarih dersine yönelik tutumları

Tarih dersine yönelik tutumlar	Yüzde Frekans	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Ders kitapları dışında tarih kitabı okumam	% f	16,1 5	35,5 11	19,4 6	6,5 2	22,6 7	100 31
Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım	% f	29,0 9	25,3 8	32,3 10	3,2 1	9,7 3	100 31
Tarihin bir yararı da günlük problemleri çözmesidir	% f	6,5 2	9,7 3	9,7 3	38,7 12	35,5 11	100 31
Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekmez	% f	64,5 20	29,0 9	- -	3,2 1	3,2 1	100 31
Tarih çalışmak hoşuma gider	% F	12,9 4	9,7 3	19,4 6	32,3 10	25,8 8	100 31
Tarih ödevlerimi yapmak dışında tarihle ilgilenmem	% f	32,3 10	32,3 10	22,6 7	- -	12,9 4	100 31
Düzeyime uygun bir tarih yayınını sürekli okurum	% f	25,8 8	29,0 9	19,4 6	16,1 5	9,7 3	100 31
Tarih derslerimdeki çalışmalarımdan ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyuyorum	% f	6,5 2	- -	3,2 1	35,5 11	54,8 17	100 31
Tarih dersinde derse kaldırılıp önemli meseleler üzerinde konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez	% f	54,8 17	16,1 5	16,1 5	6,5 2	6,5 2	100 31
Modern toplumda tarihin önemli bir yeri vardır	% f	3,2 1	3,2 1	- -	35,5 11	58,1 18	100 31

Tablo 11'de yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesinde "Ders kitapları dışında tarih kitabı okumam" ifadesine öğrencilerin 5'i kesinlikle katılmıyorum, 11'i katılmıyorum, 6'sı kararsızım, 2'si katılıyorum, 7'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Zorunlu olmasam tarih

çalışmazdım." ifadesine öğrencilerin 9'u kesinlikle katılmıyorum, 8'i katılmıyorum, 10'u kararsızım, 1'i katılıyorum, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarihin bir yararı da günlük problemleri çözmesidir." ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 3'ü katılmıyorum, 3'ü kararsızım, 12'si katılıyorum, 11'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekmez." ifadesine öğrencilerin 20'si kesinlikle katılmıyorum, 9'i katılmıyorum, 1'i katılıyorum, 1'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih çalışmak hoşuma gider." ifadesine öğrencilerin 4'ü kesinlikle katılmıyorum, 3'ü katılmıyorum, 6'sı kararsızım, 10'u katılıyorum, 8'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih ödevlerimi yapmak dışında tarihle ilgilenmem." ifadesine öğrencilerin 10'u kesinlikle katılmıyorum, 10'u katılmıyorum, 7'si kararsızım, 4'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Düzeyime uygun bir tarih yayınını sürekli okurum." ifadesine öğrencilerin 8'i kesinlikle katılmıyorum, 9'u katılmıyorum, 6'sı kararsızım, 5'i katılıyorum, 3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih derslerimdeki çalışmalarımdan ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyuyorum." ifadesine öğrencilerin 2'si kesinlikle katılmıyorum, 1'i kararsızım, 11'i katılıyorum, 17'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Tarih dersinde derse kaldırılıp önemli meseleler üzerinde konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez." ifadesine öğrencilerin 17'si kesinlikle katılmıyorum, 5'i katılmıyorum, 5'i kararsızım, 2'si katılıyorum, 2'si kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Modern toplumda tarihin önemli bir yeri vardır." ifadesine öğrencilerin 1'i kesinlikle katılmıyorum, 1'i katılmıyorum, 11'i katılıyorum, 18'i kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Tablo.12. Tarih öncesi insanların günlük yaşamına ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Avlanmak	10	K1, K5, K9, K10, K11, K17, K21, K23, K27, K30
Yeni şeyler üretmeye çalışmışlar	7	K2, K8, K9, K11, K17, K26, K30
Tarım yaparak	5	K1, K10, K11, K25, K29
Sıkıcı ve yorucu	4	K6, K15, K20, K24
Dinlenmek	4	K3, K5, K22, K30
Toplayıcılık	4	K1, K9, K27, K28
İhtiyaçlarını karşılamak	4	K8, K25, K29, K31
Çalışarak geçirmiştirler	4	K3, K6, K18, K19
Beslenme	3	K10, K22, K30
Doğal bir yaşam	2	K4, K13
Savaşlar	2	K16, K30
Sanatsal çalışmalar	2	K5, K18
Hayvancılık	1	K28
Neşeli ve eğlenceli	1	K16
Sade ve rahat	1	K7
Taş işlemek	1	K10
İletişim kurmak	1	K12
Şimdiye benzer	1	K14

Tablo 12'deki bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesi insanların günlük uğraşları ile ilgili görüşlerinde değişiklikler olduğu öğrencilerin avlanmak, tarım ve hayvancılık dışında taş işleme ve sanatsal çalışmalar gibi uğraşları belirttikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 10 "Taş işleyerek vb. ve onlarda yemek yapmak daha doğrusu besin bulmak şimdiki kadar kolay olmadığı için avcılık, ticaret, tarım gibi faaliyetlerde bulunmuşlardır." ifadesini kullanarak avcılık, tarım ve ticaretin yanında taş işlemeciliğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 18 "Çok çalışırlardı işlerini yerine getirirlerdi heykel yaparlardı" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 5 ise "Avlanmak, uyumak ve el işlemeleri yaparak" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 1 "Başta toplayıcılık ve avcılıkla ondan sonrada üreticilik ve tarımla uğraşarak" ifadesini kullanarak insanların zaman içinde değiştiğini vurgulamıştır. Katılımcı 9 ise "İnsanlar toplayıcılıkla, yeni eşyalar üretmekle, avlanmakla, yeni şeyler keşfetmekle uğraşıyor olabilirler." ifadesini kullanarak insanların yeni şeyler keşfettiklerini ve ürettiklerini belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 11 "Yeni şeyler keşfederek tarım ve hayvancılıkla uğraşarak" ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 13. Tarih öncesi insanların yaptıkları ekonomik faaliyetler ve uğraşlara ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Tarım	19	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K13, K17, K19, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K30, K31
Hayvancılık	12	K4, K6, K13, K15, K17, K20, K23, K24, K26, K27, K28, K29
Avcılık	10	K1, K3, K6, K7, K9, K11, K14, K21, K27, K29
Ticaret	8	K10, K14, K16, K18, K24, K26, K28, K30
Toplayıcılık	7	K3, K6, K7, K9, K14, K18, K29
El işlemeciliği	6	K5, K30, K10, K16, K26, K30
Değiş-tokuş	4	K9, K12, K22, K27
Sanatsal çalışmalar	3	K14, K25, K30
Madencilik	3	K10, K31, K29
Taş yontma	2	K4, K10
Yaşamlarını devam ettirmenin dışında farklı uğraşlar yapmışlar	23	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31
Yeni şeyler üretmişler	10	K2, K4, K5, K7, K9, K10, K12, K17, K26, K28

Sadece yaşamlarını devam ettirmek için uğraşmışlar	6	K1, K6, K13, K18, K19, K20
Dekoratif şeyler	4	K21, K16, K30, K26
Elbise yapmışlar	2	K14, K26
Çanak-çömlek yapımı	1	K3
Oyuncak yapmışlar	1	K8
Müzik yapmışlar	1	K15
Resim yapmışlar	1	K22
Değişik hobileri vardır	1	K24

Tablo 13'teki bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında tarih öncesi insanların yaptıkları ekonomik faaliyetlere ilişkin olarak uygulama öncesine göre değişikliklerin olduğu öğrencilerin tarım, hayvancılık, ticaret, avcılık, toplayıcılık, madencilik dışında el işlemeciliği, sanatsal çalışmalar, taş yontma gibi ekonomik faaliyetlerle uğraştıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 30 "Marangozculuk, takıcılık, ticaret, tarım, hayvancılık" ifadesini kullanarak farklı ekonomik faaliyetlere vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 10 "Tarım, avcılık, demir işleme, taş yontma, maden işleme, ticaret vb." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 5 ise "El işlemeciliği ve tarım" ifadesini kullanmıştır. Uygulama sonrasında öğrenciler uygulama öncesine göre tarih öncesi insanların yaşamlarını devam ettirmenin yanında farklı uğraşlarla uğraştıklarını daha üst düzeyde vurguladıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler bu uğraşlar arasında müzik yapmak, resim yapmak, oyuncak yapmak, çanak-çömlek yapmak, elbise yapmak gibi uğraşları göstermişlerdir. Bu doğrultuda Katılımcı 3 "Farklı uğraşları oymacılık, çömlekçilik gibi faaliyetleri vardır." ifadesini kullanarak insanların günlük hayatlarının dışındaki uğraşlarına vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 10 "Takılar, giysiler yapmışlardır." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 8 ise "Hayır, mesela eğlenmek amacıyla oyuncak vb. yapmaya çalışmışlardır." ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 14. Tarih öncesi insanlar yerleşim yerlerine ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Mağaralar	10	K2, K9, K11, K12, K13, K16, K18, K21, K22, K29
Topraktan yapılan evler	8	K1, K2, K8, K10, K16, K19, K28, K31
Taş evler	7	K1, K8, K10, K18, K28, K29, K31
Ahşap ve bitkilerden oluşan evler	5	K4, K13, K17, K18, K25

Basit ve eski	5	K15, K20, K23, K24, K30
Şehirleşme var	2	K19, K23
Sadece yerleşme amaçlı	2	K5, K6,
Taşınabilir evler	2	K4, K17
Küçük ve şirin	2	K26, K27
Planlı yerleşme yok	1	K3
Ağaç kovuğu	1	K11
Akarsu yanında	1	K7

Tablo 14'deki yer alan bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında öğrenciler tarih öncesi insanların yerleşim yerlerine ilişkin uygulama öncesine göre mağaralardan ziyade daha çok topraktan, taştan yapılan evlere vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 18 "Taştan ya da ahşaptan yapılmış ev ya da mağaralarda yaşarlar" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 28 "Topraktan ve taştan olabilir" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 1 ise "Evleri taştandır. Özellikle kireç taşından oluşur. Çünkü kireç taşı yumuşak bir taştır. Kolay şekil verilebilir." ifadesini kullanarak taş ve toprağın yapılarda kullanılmasını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 10 "Kerpiçten veya taşlardan basit ve ilkel ama yeterli evler" şeklinde ifade kullanmıştır. Katılımcı 31 ise "Çoğunlukla bölgelere göre hammaddeleri değişiyordur. Kapı, pencere ve evin çatısı yoktur. Sadece duvarları vardır." ifadesini kullanarak evlerin yapı malzemesinin bölgelere göre farklılık gösterdiğini vurgulamıştır.

Tablo. 15. Tarih öncesi insanların kullandıkları eşyalara ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Taştan eşyalar	5	K10, K11, K12, K15, K31
Tarih öncesine uygun eşyalar	4	K6, K14, K17, K23
Süs eşyaları	4	K1, K5, K10, K29
Ahşaptan yapılmış eşyalar	4	K7, K11, K19, K25
İlkel eşyalar	3	K1, K22, K28
Topraktan eşyalar	3	K16, K24, K31

Madenden yapılmış eşyalar	3	K2, K9, K10
Çok kullanışlı ve dayanıklı olmayan eşyalar	2	K3, K20
Sade ve basit eşyalar	2	K26, K30
Savaş aletleri	2	K21, K27
Cam eşyalar	2	K10, K16
Çanak-çömlek	2	K7, K27
Amfora	2	K18, K27
Keskin ve ava yönelik eşyalar	1	K4
Yapımı zor eşyalar	1	K13
Hayvan yünlerinden eşyalar	1	K16
İlginç eşyalar	1	K8
Yaratıcı eşyalar	1	K18
Fibula	1	K27

Tablo 15'deki bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesinde yaşayan insanların kullandıkları eşyalara ilişkin olarak ilkel, taş, toprak eşyaların yanında çanak-çömleğe, madenden ve camdan yapılan eşyalara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 "Bakırdan yapılan eşyalar olabilir" şeklinde ifade kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 9 "Genellikle taş, tunç, bakır gibi yumuşak ürünler kullanıyorlardır." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 10 ise "Topraktan, madenlerden yapılan malzemeler" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 16 "Bence kilden, yünlerden ve camdan eşyalar kullanıyorlardır." ifadesini kullanarak farklı malzemelerden eşyalar yapıldığını belirtmiştir. Katılımcı 27 ise tarih öncesi insanların "Bakraç, ok, testi, yağdanlık, amfora ve fibula" gibi eşyalar kullandıklarını ifade etmiştir.

Tablo. 16. Tarih öncesi insanların ilkel olup olmadıklarına ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar

Tarih öncesi yaşam ilkel değil	13	K1, K2, K5, K7, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K25, K28, K29
Tarih öncesi yaşam ilkel	12	K4, K8, K10, K11, K12, K13, K16, K21, K22, K24, K27, K30
Kendi dönemlerine göre gelişmiş bize göre ilkel	6	K3, K6, K9, K23, K26, K31

Tablo 16'daki bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında tarih öncesi insanların ilkel olmadığını düşünen öğrenci sayısı artmıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 5 "Hayır bence ilkel değiller" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 1 "Bence ilkel değiller" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 17 ise "Hayır, bence ilkel değiller" ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler tarih öncesinde yaşayan insanların ilkel olduğu düşüncesini sürdürmüştür. Bu doğrultuda Katılımcı 8 "Elbette ki, çünkü günümüze göre çok çok gerideler" ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 11 "Evet, çünkü onların teknolojisi bilimi günümüze göre çok düşük" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 3 ise "Bizim dönemimize göre ilkel, kendi dönemlerine göre gelişmişler" ifadesini kullanarak tarih öncesi dönemi kendi içerisinde değerlendirmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 9 "Günümüze göre insanlar ilkel olabilir, fakat kendi zamanlarına göre ilkel değildir." ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 17. Tarih öncesinde yaşamış olsaydılar neler hissedeceklerine ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Kötü hissederdim	6	K3, K10, K16, K17, K24, K30
Sıkılırdım	5	K5, K6, K8, K11, K20
Benzer hissederdim	4	K14, K22, K27, K28
İyi hissederdim	4	K7, K18, K23, K25
Normal hissederdim	3	K21, K26, K13
İyi bir avcı olurdum	2	K1, K4
İlkel hissederdim	2	K12, K31
Yeni şeyler üretirdim	2	K8, K14
Nostalji	1	K19
Dönemin şartlarına uyum sağlardım	1	K29

Mutlu hissederdim	1	K29
Yeni şeyler ürettiğim için mutlu olurdum	1	K2
Sadece yaşamımı devam ettirmek için uğraşırdım	1	K9

Tablo 17'deki ifadeler değerlendirildiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesinde yaşamış olsalardı hissedecekleri duyguların uygulama öncesinde hissettikleriyle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte iyi, normal ve benzer duygular hissederdim diyen öğrencilerin sayılarında artış görülmüştür. Bu doğrultuda Katılımcı 5 "Sıkılırdım. Çünkü hiç eğlenecek bir şeyler yok. Oyuncaklar başlı başına olay zaten" ifadesini kullanarak sıkılacağını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılım 8 "Sıkılırdım ve eğlenmek amacıyla buluş yapardım herhâlde" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 23 ise "Müthiş hissederdim" ifadesini kullanarak tarih öncesi yaşamın kendisini daha iyi hissetmesini sağlayacağını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 2 "Aslında benden sonra gelen nesillere işe yarar şeyler bıraktığım için mutlu olurdum" ifadesini kullanmıştır.

Tablo. 18. Günümüzdeki yaşamın tarih öncesi yaşama benzer yönlerine ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Benzer yönler var	21	K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K21, K22, K23, K26, K27, K28, K29, K31
Benzer yön olduğunu düşünmüyorum	8	K3, K7, K11, K16, K20, K24, K25, K30
Yeni şeyler üretilmesi	4	K6, K8, K12, K17
Kullanılan eşyalar	4	K2, K4, K27, K28
Tarım	3	K4, K10, K23
Duygusal	2	K19, K22
Avcılık	2	K10, K21
Hayvancılık	2	K4, K23
Kültürel	1	K10
Kadınlar yine süslü	1	K1

Ticaret	1	K26
İletişim	1	K12
Resim yapmak	1	K12
Ahşap evler	1	K18
Teknoloji dışında aynı	1	K13
Doğal varlıklar	1	K15
Heykeller	1	K29
Mezarlar	1	K29

Tablo 18'deki bulgular değerlendirildiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesi yaşamın günümüze benzerliği konusundaki görüşleri uygulama öncesine göre değişiklik göstermiş, öğrenciler daha fazla benzer yön olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 2"Evet vardır. Mesela şuan ki kullanılan eşyaların temeli onlardan gelmektedir." ifadesini kullanarak birçok eşyanın benzer olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı 4 "Evet, tekerlek, araba, tarım, hayvancılık, ekonomik faaliyetler" ifadesini kullanarak ekonomik faaliyetlerin benzerliğine vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 23 "Var, tarım ve hayvancılık yapıyoruz." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 8 ise "Tabi ki vardır. Mesela bizde yeni şeyler arıyoruz bizde üretmeye çalışıyoruz." ifadesini kullanarak yeni şeyler üretme durumunun benzerlik oluşturduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 12 "Evet, merak, keşfetmek, resim yapmak, iletişim" ifadesini kullanmıştır.

5. Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Elban (2015)'ın yaptığı araştırmada öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının yüksek olduğunun tespit edilmesi araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmada yerel tarihi mekânların kullanılmasının öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, tarih dersine ilgilerini artırdığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Aksakal (2015)'ın ve Akçalı ve Arslan, (2013)'ın yaptığı araştırmalarda yerel tarihi mekânların öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, tarih dersine ilişkin öğrencilerin ilgisini artırdığı, öğrencilerin tarih bilincini geliştirdiği, bilgilerin kalıcı ve kolay anlaşılır olmasını sağladığının tespit edilmesi araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tarih öncesi insanların yaşamlarına bakış açılarının değiştiği ve tarih öncesi insanların yaşamlarına ilişkin bilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara Ay ve Fidan, (2014)'ın yaptığı araştırmada müzelerden yararlanmanın öğrenilenlerin kalıcılığını artırması, bazı kavramların somutlaştırılmasını sağlaması, geçmiş ve bugün arasında ilişki kurmayı sağlamasının tespit edilmesi, Epik (2004)'in yaptığı araştırmada müzelerin tarih dersinin görselleştirilmesini ve somutlaştırmasını sağladığı, öğrencilerin başarılarını artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akılda kalıcılığı sağladığının tespit edilmesi, Nişancı, (2010)'nın yaptığı araştırmada tarih öğretiminde yakın çevredeki tarihi mekânların önemli katkılar sağladığını, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin artırdığı, tarih bilinci kazanmalarını sağladığı tespit edilmesi benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre yerel tarihi mekânların kullanılmasının öğrencilere birçok fayda sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerle

ders bağlamında yapılan müze gezilerinin ve yerel tarih mekân gezilerinin tarih ve sosyal bilgiler dersinde öğrencilere birçok katkı sağladığı yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Yalçın, (2010)'ın yaptığı araştırmada tarih öğretiminde müzelerin kullanılmasının öğrencilerin toplumsal tarih bilinci kazanması, tarihsel mirasa duyarlılık ve ilgilerinin artmasında etkili olduğunun tespit edilmesi, Yeşilbursa, (2008)'nın yaptığı araştırmada tarihi yerlerle öğretimin tarih dersini öğrenciler için daha zevkli ve öğretici hale getirdiğini, öğrencilerin bir tarihçi gibi hareket ederek beceri, analiz ve değerlendirme yeteneklerini geliştirdiğini, öğrencilerin ulusal kültürel değerlerin farkına varmalarını sağladığının tespit edilmesi araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrencilerin tarih dersine tutumları olumlu yönde olmakla birlikte yapılan yerel tarih mekânlar kullanılarak yapılan çalışma sonrasında öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarında, tarih dersine karşı bakış açılarında ve tarih öncesi yaşama ilişkin bilgilerinde olumlu yönde bir değişiklik tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrenciler tarih öncesi insanların günlük uğraşları ile ilgili olarak çoğunlukla avlanmak, yeni şeyler üretmek, tarım ve hayvancılık gibi konulardan bahsederken uygulama sonrasında bu uğraşların yanında taş işleme ve sanatsal çalışmalar gibi uğraşları da belirttikleri de tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrenciler tarih öncesi insanların yaptıkları ekonomik faaliyetlere ilişkin olarak tarım, hayvancılık, ticaret, avcılık, toplayıcılık, madencilik gibi uğraşlardan bahsederken, uygulama sonrasında öğrencilerin bu uğraşların yanında el işlemeciliği, sanatsal çalışmalar, taş yontma gibi ekonomik faaliyetlerle de uğraştıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu tarih öncesinde yaşayan insanların ilkel, taş ve topraktan yapılan eşyalar kullandığını belirtmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesi insanların kullandıkları eşyalara ilişkin olarak ilkel, taş, toprak eşyaların yanında çanak-çömleğe, madenden ve camdan yapılan eşyalara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tarih öncesi insanların ilkel olamadığını düşünen öğrenci sayısı uygulama sonrasında artış göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu tarih öncesinde yaşamış olsalardı kendilerini kötü, yalnız, sıkılgan hissedeceklerini tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesinde yaşamış olsalardı hissedecekleri duygular uygulama öncesine benzerlik göstermekle birlikte iyi, normal ve benzer duygular hissederdim diyen öğrencilerin sayılarında artış görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre uygulama sonrasında öğrencilerin tarih öncesi yaşamın günümüze benzerliği konusundaki görüşleri az da olsa değişiklik göstermiştir. Öğrenciler uygulama sonrasında tarih öncesi yaşam ile günümüz arasında daha çok benzer yön olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yerel tarih mekânların kullanılması öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için yerel tarih mekânların kullanıldığı çalışmalar yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre yerel tarih mekânların kullanılmasının öğrencilerin tarih öncesi yaşama ilişkin algılarını olumlu yönde değiştirdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel olaylara ve tarihsel yaşama bakışlarını geliştirmek için yerel tarihi mekânlardan yararlanılması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre yerel tarihi mekânlarda yapılan çalışma ile öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgilerin dışında farklı bakış açıları geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihi olaylara ilişkin farklı bakış açıları geliştirmeleri için tarih dersi müfredatı yerel tarih uygulamaları ile zenginleştirilmelidir.

7. Kaynakça

Ay, T. S., ve Fidan, N. K. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 48(48).69-89.

Akçalı, A. A., ve Aslan, E. (2010). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (21). 80-88

Aksakal, S. (2015). Tarihi mekan kullanımıyla ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Trabzon örneği. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlamamış yüksek lisans tezi. Trabzon

Akçalı, A. A., & Aslan, E. (2013). Tarih derslerinin yerel tarihe ve kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sosyal bilgiler Öğretimi Özel sayısı yıl: 6, Sayı:14, 142-173.

Dönmez, N. B., Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi: http://www.necatebaykoc.com.tr/data/dokumanlar/ustun_ve_ozel_yetenekliler.pdf adresinden 26 Eylül 2016'da edinilmiştir.

Elban, M. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Dersine İlişkin Tutumları: Ankara İli Kazan İlçesi Örneği. Turkish Journal of Educational Studies, 2(2).103-118.

Epik, C. (2004). Müzelerin lise öğrencilerinin tarih dersi başarıları ve hatırda tutma becerileri üzerindeki etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim Bilimleri enstitüsü, Yayınlamamış yüksek lisans tezi. İzmir.

Göç, N. (2008). Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması; karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat örneği). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat.

Işık. H. (2008) İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume ¼, 290-310.

Nişancı, G. M. (2010). Tarihsel çevrenin tarih eğitimine etkisi adalar örneklemi, Marmara üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul.

Oran, M. (2013). İlköğretim Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri uşak ili örneği. Uşak üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. Yayınlamamış yüksek lisans tezi. Uşak.

Önder, A., Abacı, O., Kamaraj I. (2009). "Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesi": İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara Örneklemi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (1) 25. Sayı, ss. 103-117.

Örten, H. (2008) Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma (Tokat Örneği), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

Safran, M. (2006). Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler. Ankara: Gazi Kitapevi.

Şahin, T. C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 16, 453-462.

Tugay, B. (2004). Tarih eğitiminde yerel tarih araştırmalarının yeri: Fethiye örneği. Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim Bilimleri enstitüsü. Yayınlamamış yüksek lisans tezi. İzmir.

Yalçın, F. (2010). Tarih öğretim alanı olarak müzelerin kullanılmasının toplumsal tarih bilincinin kazandırılmasındaki etkileri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlamamış yüksek lisans tezi. Kayseri.

Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. Türklük Bilimi Araştırmaları, 23(23), 209-222.

Yılmaz, A.A. (2010). Tarih öğretmenlerinin eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve önerileri (Ankara ili ortaöğretim kurumlarında). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Yumak, (2014). Tarihsel mekanın öğrencilerin tarih bilinci ile ilişkisi (Gaziantep ili örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlamamış yüksek lisans tezi. Ankara.

Türkçe Ders Kitapları Metinlerinde Tarih Bilinci

Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, anilgun@mu.edu.tr

Özet

Bir toplum için tarih bilincinin önemi, belli bir kimlik altında, kendi kültürel sistemi içinde, dünyayı anlayan ve yorumlayan kurumlarıyla varoluşunu sürdürebilmesi demektir. Bir milleti millet yapan hasletler vardır. Bunlardan en önemlisi "tarih bilinci"dir. Türkçe ders kitapları metinleri aracılığıyla tarih bilincinin verilmesi oldukça önemli bir konudur. Metinlerin kurgusu içerisinde verilecek tarih bilinci değeri öğrencilerin bu değeri zihninde yapılandırabilmesine imkan sağlayacaktır. Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi çerçevesinde verilmesi gereken en önemli değer, tarih bilinci değeridir. Disiplinler arası bir yaklaşımla derslerin işlenebilmesi için kitapların buna göre hazırlanması gerekir. Tarih bilinci oluşturma sadece tarih dersleri ile değil diğer derslerle desteklenmelidir. Türkçe dersi kitaplarının Atatürkçülük teması dışında yeterinde tarih bilinci veren metinlerden oluşmaması problem oluşturmaktadır. Bu problemden hareketle Türkçe ders kitaplarının metinleri tarama yöntemi ile taranacak, doküman incelemesi yapılarak tarih bilinci değerinin yer alma durumu ve nasıl işlendiği tespit edilecek ve değerlendirilecektir. Özellikle Atatürkçülük temasında tarih bilinci değerine yer veren Türkçe ders kitaplarının diğer temalarında bu bilince yer verme durumunun oranı araştırılacaktır. Bunun neticesinde öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitapları, metin, tarih bilinci

Historical Consciousness in the Texts of Turkish Language Textbooks

Abstract

The historical consciousness is of great importance for a society to maintain its existence under a common identity, within its own cultural system and with its institutions that can understand and interpret the world. There are some characteristics making a nation a real nation. The most important one of them is "historical consciousness". It is very important to impart historical consciousness to students through the texts in Turkish language textbooks. The value of historical consciousness given within the context of texts enables students to construct this value in their minds. In Turkish language textbooks, there are not many texts emphasizing historical issues except for the ones including themes related to Atatürk and this is a problem. On the basis of this problem, the texts in Turkish language textbooks will be analyzed by means of scanning method, documents analysis will be done and thus the extent to which the value of historical consciousness is included in these texts and how it is addressed in these texts will be determined and evaluated. In light of the findings of the study, some suggestions will be made.

Keywords: Turkish language textbooks, text, historical consciousness

Giriş

Tarih uzak geçmişten, yakın geçmişe ve bugüne uzanan bir bilimdir. Toplumun kendini tanıması bu bilimle ilişkisine bağlıdır. Toplumların kendilerini tanımaları, yani geçmişten ders alınması gereken durum ve aşamalarını idrak etmeleri ile geçmişini bilmesi ve geleceğe ilişkin düşünceler üretebilmesi tarih bilinci oluşturur. Zaten toplum bilinci de, Fransız filozofu Bergson'un dediği gibi, geçmişle gelecek arasında bir köprü olarak ortaya çıkar.

Bilinç, geçmişten elde ettiği bilgilerle olayların farkına varmaktır. Tarih bilincini ise bir ulusun geçmişte yaşadığı iyi kötü hiçbir önemli olayı unutmaması olarak tanımlayabiliriz. Tarihini unutan, tarihten ders almayan milletler büyük felaketlere uğramış, dağılmış, yok olmuşlardır bu sebeple tarih bilincine sahip olmak çok önemlidir. Çünkü tarihin kalıpları vardır ve bunlar elverişli koşulların oluştuğu her defasında tekrarlanmaktadır. Tarih bilinci toplumun bütünlüğünü sağlama hususunda önemli değerlerden biridir, bu değere sahip olmak toplumların, geleceğini kurmak, sağaltmak ve korumak için vazgeçilmezdir.

Tarih bilinci, belli bir kimlik altında, bu kimlik altındaki kültürel sistem içinde, dünyayı anlayan ve yorumlayan bireyler ve kurumlarla var olabilmektir. Bu var olma mücadelesi, gelecek kaygısıyla yapılır. Gelecek iyi planlanmazsa, toplum yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Tarih bilinci, değişen ve küreselleşen dünyada var olmak için, kendi tarihi ve kültürel zemininin mücadeleye dayanıklı kısımlarını keşfetme, onu güçlendirme ve gerekli olan yanlarını sağaltma ve geleceğe hazırlama sürecidir.

Yöntem

Bir milleti millet yapan hasletler vardır, bunlardan en önemlisi "tarih bilinci"dir. Türkçe ders kitapları metinleri aracılığıyla tarih bilincinin verilmesi oldukça önemli bir konudur. Metinlerin kurgusu içerisinde verilecek tarih bilinci değeri, öğrencilerin bu değeri zihninde yapılandırabilmesine imkan sağlayacaktır.

Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi çerçevesinde verilmesi gereken en önemli değer, tarih bilinci değeridir. Disiplinler arası bir yaklaşımla derslerin işlenebilmesi için kitapların buna göre hazırlanması gerekir.

Tarih bilinci oluşturma sadece tarih dersleri ile değil, diğer derslerle de desteklenmelidir. Türkçe dersi kitaplarının Atatürkçülük teması dışında yeterinde tarih bilinci veren metinlerden oluşmaması problem oluşturmaktadır. Bu problemden hareketle Türkçe ders kitaplarının metinleri tarama yöntemi ile taranacak, doküman incelemesi yapılarak tarih bilinci değerinin yer alma durumu ve nasıl işlendiği tespit edilecek ve değerlendirilecektir.

Bulgular ve Yorum

Örnek 1:

Mustafa Kemal, Selanik Askerî Rüştiyesini bitirdikten sonra Manastır Askerî İdadisine (lise) girdi. Mustafa Kemal lisede de çok başarılı bir öğrenci olarak hem öğretmenlerinin hem de arkadaşlarının takdirini kazandı. Askerî lisede Mustafa Kemal'in sevdiği derslerden biri de tarihtir. Tarih öğretmeni Kolağası Mehmet Tevfik Bey'in derin tarih bilgisi onda tarih bilinci uyanmasını sağladı. Mustafa Kemal'in lisede başlayan bu tarih sevgisi ve bilinci, hayatının sonuna kadar artarak devam etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 6.sınıf kitabından alınan bu örnekte, Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatından bir kesit anlatılarak, doğrudan tarih sevgisi ve bilincinin verildiği görülmektedir.

Örnek 2:

www.tsk.tr

Tarih, bir milletin birikim ve tecrübelerinin yeni nesillere aktarılmasını sağlayan bir bilimdir. Tarih bilimi, insanların zaman içinde geçirdikleri gelişmeleri, sebep-sonuç ilişkileri kurarak araştırıp değerlendirir. Geçmişteki olaylardan ders almayan milletler kendilerini günün şartlarına uydurmakta zorluk çekerler. Bu nedenle tarih, bir millet için en faydalı bir kaynak, en sağlam bir hazinedir. Tarihi zengin bir millet, manevi miraslara sahip güçlü bir millettir.

Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminin birlikten yoksun oluşu, tarih alanında da farklı tarih anlayışlarını ortaya çıkarmıştı. Medreselerde genellikle İslam tarihi okutulurken

Özel yayın 6.sınıf kitabından alınan metin örneğinde, tarihin tanımının verildiği bölümden sonra tarihle ilgili genel bilinenlerden bahsedildiği ve ikinci paragrafta Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemine değindiği görülmektedir.

Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminin birlikten yoksun oluşu, tarih alanında da farklı tarih anlayışlarını ortaya çıkarmıştı. Medreselerde genellikle İslam tarihi okutulurken diğer okullarda da yalnız Osmanlı tarihi okutuluyordu. İslamiyet öncesi Türk tarihine önem verilmiyordu. İnsanlık tarihi kadar eski olan Türk milletinin tarihi ihmal ediliyordu. Ayrıca Avrupalılar da Türk tarihi hakkında asılsız iddialarda bulunuyorlardı.

Atatürk, haksız, düşmanca ve bilimsellikten uzak bu tarih iddialarının yanlış olduğuna inanıyordu. Bu konudaki yanlış görüşlerin düzeltilmesi gerekiyordu. Bu amaçla çalışmalar yapmak üzere bilim adamları görevlendirildi. Önce Türk tarihiyle ilgili yabancı dillerde çıkan kitaplar Türkçeye çevrildi. 1930 yılında, Türk milletinin dünya tarihindeki yerini ve rolünü kısaca belirten bir kitap yazıldı. Bir yıl sonra Türk tarihini her yönüyle araştırmak üzere Atatürk'ün direktifleri ile Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu) kuruldu (1931). Bu cemiyetin çalışmalarıyla Türk tarihi, büyük öl-

23

"Medreselerde genellikle İslam tarihi okutulurken diğer okullarda da yalnız Osmanlı tarihi okutuluyordu. İslamiyet öncesi Türk tarihine önem verilmiyordu. İnsanlık tarihi kadar eski olan Türk milletinin tarihi ihmal ediliyordu. Ayrıca Avrupalılar da Türk tarihi hakkında asılsız iddialarda bulunuyorlardı" gibi birer cümle ile söz konusu iddiaların geçiştirildiği görülmektedir.

Örnek 3:

Bir toplumun millet hâline gelmesinde ortak tarihin büyük bir yeri vardır. Türk tarihi uzun bir geçmişe dayanır. Orta Asya'dan dünyanın çeşitli yerlerine dağılmış olan atalarımız, gittikleri yerlerde birçok devlet kurup yüksek bir medeniyet meydana getirdiler. Tarih boyunca Büyük Hun, Göktürk, Büyük Selçuklu ve Osmanlı Devleti gibi birçok devlet kurmuş olan Türk milleti, köklü ve zengin bir tarihe sahiptir. Orta Doğu'da, Balkanlar'da ve Afrika'da, Türk kültürünün izleri hâlâ varlığını sürdürmektedir.

Türklerin en belirgin özelliği, hür ve bağımsız yaşama, dünyaya hâkim olma düşüncesidir. Türk tarihinde bunun pek çok örneği vardır. Fakat Türkler, münasebette bulundukları veya idareleri altına aldıkları kavimlere saygılı ve adaletli davranmışlardır.

Türkler, Avrupalıların iddia ettiği gibi idare ettikleri milletlerin medeniyetlerini yok etmemişler, aksine onları koruyarak günümüze kadar ulaşmalarını sağlamışlardır. Türklerin Anadolu'da ve Balkanlar'da meydana getirdikleri kültür ve medeniyet, tarihin en güzel ve en üstün, en insani ve en ince medeniyetlerinden biridir. Türk âdetleri,

Yine Özel yayın kitapta aynı metnin devamında düşüncelerin dağınık bir şekilde verilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Yazarların düşüncelerini kronolojik belli bir sıra dahilinde, örneklerle vermeleri 6.sınıfların anlamalarını kolaylaştıracaktır.

Milli Eğitim Bakanlığının 6.sınıf kitabında tarih kelimesinin 20 kez, tarih sevgisinin 3 kez, tarih bilincinin 2 kez geçtiği görülmüştür. Buna mukabil, özel yayın 6.sınıf kitabında Osmanlı tarihi, Türk tarihi, İslam Tarihi gibi bölümleme yapılarak, 60 kez tarih kelimesi geçmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının 7.sınıf kitabında tarih kelimesi 21 kez, tarih sevgisi 2 kez, tarih ilgisi 1 kez, tarih bilgisi 1 kez geçmektedir. Buna mukabil özel yayın 7.sınıf kitabında 29 kez tarih kelimesi, 1 kez milli tarih, 1 kez tarihi şahsiyet, 1 kez tarihi eser, 1 kez tarihi bağlılık, 1 kez milli bilinç, 5 kez Türk tarihi, Atatürkçü tarih görüşü geçmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının 8.sınıf tarih kitabında 10 kez tarih kelimesi, 1 kez tarih vasfı, 1 kez Tarih Kurumu, 1 kez tarih çalışmalar, 1 kez Türk tarihi / 1 kez Tarihimizi bilmek, 1 kez adı tarihe geçmek deyimi, 1 kez gezilen yerlerin tarihçesi ifadeleri geçmektedir. Buna karşılık, özel yayın 8.sınıf kitabında 15 kez tarih kelimesi geçmiştir. Tarih kitapları 1 kez, tarihi gerçekler 1 kez, tarihi güzellik 1 kez, tarih boyunca 1 kez, tarihi unsur 2 kez, İslam tarihi 3 kez, Yunan tarihçisi 1 kez geçmiştir.

Tartışma

Bulgular ve yorumda görüleceği üzere, Türkçe ders kitaplarına, tarih bilincini oluşturacak ve sağlamlaştıracak klasik eserlerden alınmamıştır. Türk tarihi, tarihimizin önemli devrelerine ait güzel edebi eserlerden seçmeler yapılmamıştır. Örneğin kitaplara, Ateşten Gömlek - Halide Edib Adıvar, Vurun Kahpeye - Halide Edib Adıvar, Dikmen Yıldızı - Aka Gündüz, Halas - Mehmet Rauf, Yaban - Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Ankara - Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Üç İstanbul - Mithat Cemal Kuntay, Biz İnsanlar - Peyami Safa, Esir Şehrin İnsanları - Kemal Tahir, Var Olmak - İlhan Tarus, Esir Şehrin Mahpusu - Kemal Tahir, Kalpaklılar - Samim Kocagöz, Doludizgin - Samim Kocagöz, Küçük Ağa - Tarık Buğra, Kurtlar Sofrası - Attilâ İlhan, Yorgun Savaşçı - Kemal Tahir, Küçük Ağa Ankara'da - Tarık Buğra, Kutsal İsyan - Hasan İzzettin Dinamo, Vatan Tutkusu - İlhan Tarus, Sahnenin Dışındakiler - Ahmet Hamdi Tanpınar, Toz Duman İçinde - Talip Apaydın, Sırtlan Payı - Attilâ İlhan, Yüzbaşı Selahattin'in Romanı - İlhan Selçuk, Vatan Dediler: Talip Apaydın gibi eserlerden öğrencilerin yaşlarına uygun bölümlerinden seçilerek metin konulmamıştır.

Atatürkçülük teması dışında tarih bilincine değinen metin yer almamaktadır. Kaldı ki tarih bilincini yerleştirmek ve kalıcı kılmak konusunda Atatürkçülük temasında yer alan metinler sığ kalmakta ve çeşitli yönleri ile soru işaretleri uyandırmaktadır.

Sonuç

Türkçe ders kitaplarında tarih bilincinin disiplinler arası yaklaşım çerçevesinde ele alınmadığı, konunun ihmal edildiği görülmüştür. Atatürkçülük teması ile sınırlı kalan tarih bilinci vermeye dönük metinlerin yüzeysel olduğu tespit edilmiştir. Tarih bilincinin sadece Atatürkçülük temasında ele alındığı diğer temalarda yer almadığı tespit edilmiştir.

Kitaplarda yazarların tarihle ilgili düşüncelerini belli bir kronolojik sıra ile vermedikleri görülmektedir. Türkçe ders kitapları sosyal bilgiler kitabı değildir fakat yine de birer cümle ile düşüncelerin geçiştirilmesi ortaokulda anlamayı zorlaştıracaktır. Örneklerle düşüncelerin geliştirilmesi gereklidir.

Kitaplarda zaman zaman hamasi söylemlere kaçtıkları gözlemlenmiştir. Türkçe ders kitabı olduğundan tabi ki tarihimizle ilgili hamasi söylemlerin olması doğal bir durumdur. Çünkü bilgi kısmını sosyal bilgiler dersinde öğrenen öğrencilerin duygu kısmını edebi söylemlerle pekiştirmesi beklenmektedir. Bu tarz disiplinler arası yaklaşımlar şüphesiz öğrencileri geliştirecektir.

Öneriler

Atatürkçülük temasında tarih bilinci değerine yer veren Türkçe ders kitaplarının diğer temalarında da bu bilince yer verme durumu göz önünde bulundurulmalı bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Metin örnekleri disipliner yaklaşıma uygun olarak seçilmelidir. Türk tarihinin klasik eserlerinden seçmeler yapılarak, bunların öğrencilerin yaşına uygun olacak bölümleri seçilmeli, gerekirse orijinal metin üzerinde kısa bir özetle izahtan sonra, klasik eserden metin parçası verilmelidir. Tarih bilinci, ecdada saygı, sevgi ve değer verme bilinci ve vatan sevgisinin kazandırılmasında edebi ve hamasi söylemlere şüphesiz ihtiyaç vardır. Çünkü duygu kazanımı bunların aktarımında, kişilerde bu duyguların kalıcı olarak yerleşmesinde çok önemlidir bu da ancak klasik eserlerin uygun bölümleri ile öğrencilerin karşılaştırılması ile mümkün olacaktır.

Kitap yazarlarının Atatürkçülük teması ve diğer temalarda disiplinler arası bir yaklaşımla tarih bilinci oluşturmaya yönelik metinler hazırlamaları faydalı olacaktır. Bu tarz metinler Türkçe kitaplarına alınırken mutlaka tarih bölümünde uzmanlığı olan kişilerden görüş alınmalıdır veya birlikte çalışılmalıdır.

Kaynakça

Aldı, M.vd. (2014). İlköğretim Türkçe-5 Ders Kitabı. Ankara: Cem Yayıncılık.
Kaplan, F. (2015). İlköğretim Türkçe-6, Ankara: Öğün Yayınları.
Komisyon. (2015). İlköğretim Türkçe-6, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Komisyon. (2015). İlköğretim Türkçe-7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Arhan, s. (2015). İlköğretim Türkçe-8, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Ün Karabıyık, F. (2015). İlköğretim Türkçe-8, Ankara: Evren Yayınları.

Fütürist Öngörüler Doğrultusunda Tarih Öğretimini Yeniden Düşünmek

Hüseyin KÖKSAL
Gazi Üniversitesi, hkoksal@gazi.edu.tr

Özet

İleri teknolojinin insanların gündelik hayatlarına egemen olması birtakım yeni kavramları da beraberinde getirmiştir. Bu kavramlar halihazırda yaşamakta olduğumuz ve etkileri geleceğe doğru uzanan bazı belirsiz olguları tanımlamaya çalışmaktadırlar. Bunlardan ilki, "Transhümanizm" kavramıdır. İnsanın fiziksel ve bilişsel yeteneklerinin arttırılmasını ve hastalık, yaşlılık gibi yönlerinin ortadan kaldırılmasını içermektedir. İkincisi, "Singularity" kavramıdır. Kavram, insanların ürettikleri metaların insanların hayatlarını, düşünce ve duygu dünyalarını doğrudan doğruya yönetmesi olgusunu tanımlamaktadır. Bu iki kavram, gelecekte görülmesi muhtemel teknolojik atılımları, sosyal değişimleri ve entelektüel tartışmaları bugünden tanımlamaktadır. Esasında bir gelecek öngörüsü değildirler. Bugünün gerçekliğine ilişkin ileri birer tanımlamadırlar. Bu iki ana yolda ilerleyen dönüşümün öngördüğü nokta "Humanity 2.0" adıyla anılmaktadır. Bugüne kadar yaşamış olan insanlar "Humanity 1.0" kategorisine alınmaktadır. Bu durum, "insan"ın değişeceğini öngörmektedir. Sözü edilen dönüşümler insanın ateşi yada yazıyı bulması, tarıma geçişi yada sanayi devrimi kadar önemlidirler. Gelecekte kurgulanacak olan tarih'in de önemli kavramlarından biri olacaklardır. Bu çalışmada, bu üç kavram ile öngördüklerini dünyanın tarih öğretimine nasıl yansıyacağı tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Transhimanity, Singularity, İnsanlık 2.0, tarih öğretimi

Re-Thinking Teaching History According to Futuristic Projections

Abstract

To dominate the everyday life of people of advanced technology has brought in some new concepts. We are living at present these concepts and effects are working to define some cases extending into the future uncertain. The first of these, "Transhumanism" concept; increasing and diseases of man's physical and cognitive skills, comprising the removal direction of the old age. Second, the "Singularity" concept. The concept of the people of the commodities they produce people's lives, thoughts and emotions to manage the world directly describes the phenomenon. These two concepts, technological breakthroughs are likely to occur in the future, describes social changes and intellectual debate today. In fact, they are not a prediction of the future. Today they are a forward for the identification of reality. It's predicted two point conversion following the main road "Humanity 2.0" is referred to by name. people who ever lived "Humanity 1.0" is taken to the category. In this case, the "human" envisages I would change. It said transformations to find text or fire people, they are important as agricultural or industrial revolution transition. The date, which will be constructed in the future will be one of the important concepts. In this paper, we discuss how to predict what the world will reflect on the teaching of history with these three concepts.

Keywords: Transhumanity, singularity, Humanity 2.0, teaching history

Giriş

A. De Saint Exupery (1900-1944), 1943 yılında yazdığı Pilote de Guerre adlı eserinde, bugün için çarpıcı olan bir betimleme yapar. Bir savaş uçağı pilotudur ve kullandığı uçak ile arasındaki ilişkiyi sezdirmek adına yazdıkları, yarım yüzyıl önceden, teknoloji ve insanın "kaçınılmaz" biçimde birleşeceğini varsayan "teknolojik tekillik (singularity)" kavramının ipuçlarını verir. Exupery, uçak ile kendisi arasındaki ilişkiyi şöyle betimler: *"Beni uçağa bağlayan bu lastik boru göbek bağım kadar önemli. Uçak, sıcak sıcak akan kanımın dolaşımına girmektedir. Uçak, insanca ilişkilerime katılmaktadır. Adeta bana yeni organlar eklemişler; benimle kalbim arasına yabancı organlar katılmış" (1970:26).* 21. Yüzyılın en çarpıcı kavramlarından olan teknolojik tekillik, Exupery'nin romantik anlatısının doğrudan doğruya gerçekliğe dönüşeceğini; hatta büyük ölçüde "dönüşmüş" olduğu iddiasını içerir. Fukuyama'ya (2003:19) göre bu dönüşüm ve beraberinde getirebilecekleri, "tarihte teknolojik ilerlemenin en ciddi dönemlerinden birinin –ucunda beklediğimiz- sivri ucudur." Önem ve belirlenemezlik iması içeren bu "sivri uç" nitelemesi, kavramın çerçevesini çizdiği olası gerçekliğe kimilerinin bakışının kuşkulu ve distopik endişelerle yüklü olduğunu gösterir. Esasında bu kuşku ve endişe, teknolojinin ulaşabileceği düzey ve nitelikten kaynaklanmaz. Daha çok, bu ilerlemelerin ortaya çıkarabileceği "bütünüyle yeni ve farklı" insanlık durumları karşısında, insan doğasının dönüşebileceği endişelerinden kaynaklanır. Rifkin'e göre, (1988:21), "İnsanlık, tarihte hiçbir zaman, ufkunda uzanan yeni teknolojik ve ekonomik fırsatlar, kuşkular ve riskler için bu kadar hazırlıksız olmamıştı".

Teknoloji, bugüne kadar insanların ve toplumların alışkanlıklarını, kurumsal yapılarını ve onların yeterliliklerini dönüştürmüştü. Ancak 21. Yüzyılda sözkonusu olan, doğrudan doğruya insanın dönüşmesi ve buna "hiçkimse ve hiçbirşeyin" hazır olmamasıdır. Teknolojinin, pazarlamadan uluslararası ilişkilere, hukuktan tıp etiğine kadar pekçok alanı etkilediğine ve bu alanlarda ortaya çıkan "kuşkulu" durumların tartışmalara yol açtığına ilişkin kabarık bir literatür bulunmaktadır. Ancak örneğin, tarihi ve eğitimini nasıl etkileyebileceğine ilişkin, Rifkin'in deyişiyle bir "hazırlık" bulunmamaktadır. Tarihçiler adeta, ırmağın geldiği yönü didik didik ederlerken, gittiği yöne dönüp bakmayı akıllarına getirmemekte; dahası bunu, "alan dışı" saymaktadırlar. Esasında bu durum, eğitimbilim de dahil olmak üzere diğer sosyal bilimler için de geçerlidir. Sıklıkla bahsedilen "21. Yüzyıl becerileri", şaşırtıcı bir biçimde herhangi bir 21. Yüzyıl tasarımına yada öngörüsüne dayanmamaktadır. Popüler "gelecekte eğitim nasıl olacak?" başlıkları altında yazılanlar ve daha çok konuşulanlar, yine şaşırtıcı bir biçimde bugünün insanını, bugünün değerleriyle, bugünün toplumsal yapısı içinde, bugüne ilişkin sorunları yine bugünki potansiyeliyle çözmeye çalışır biçimde tasavvur etmekte, sorunun "nasıl?" kısmını ise, tüm bunlara yapılacak "teknolojik ilaveler" olarak ele almaktadır. Oysa bu çalışmada ele alınacak olan Teknolojik Tekillik, Transhümanizm ve İnsanlık 2.0 kavramları, geleceğin dünyasının, tahtaların yada telefonların daha akıllı ve internetin daha hızlı olduğu bir dünyadan oldukça farklı olacağını vurgulamaktadırlar. Bu farklılık tasavvuru, teknolojik donanımlarla insanın zihinsel ve biyolojik kapasitesinin arttırılabileceği –ve halihazırda arttırıldığı- gerçeğine dayanmaktadır. Bu tür bir olasılığın, insanı ve ilişkili olduğu herşeyi etkilemesi kaçınılmaz görülmektedir. İnsanın geçmiş algısı, geçmişin önemi, yerleşik hayatla birlikte tarihin bugüne taşıdığı yapı ve değerlerin dönüşmesi gibi konular da, geleceğin dünyasının bugünden farklı olacak konuları arasındadır. Bu çalışmada, Teknolojik Tekillik ve Transhumanizm ile bu iki olgunun şekillendireceği "yeni insanı" tanımlamaya yönelik İnsanlık 2.0 kavramları eşliğinde, tarihin ve eğitiminin nasıl dönüşebileceği ele alınacaktır.

Yöntem:

Araştırma bir literatür taramasıdır.

Sınırlılıklar:

Araştırma, Teknolojik Tekillik ve Transhumanizm olgularının tarih eğitimine etkileri ile sınırlanmıştır.

Teknolojik İlerlemenin Doğası

Tarih içinde insanlığın hayatının bütünüyle evrildiği/dönüştüğü kırılma noktaları vardır. Bu dönemlere «sıçrama noktaları» da denilmektedir (McNeill, 2013:13). Örneğin Toplayıcı-avcılık'tan yerleşik-tarım toplumuna geçiş, tekerlek, ateş, yazı gibi meydan okuyucuların icadı, atın evcilleştirilmesi, demirin işlenmesi, göçler, imparatorlukların kurulması, Sanayi Devrimi, Aydınlanma, belli başlı bilimsel ve teknolojik yenilikler bu «sıçrama noktalarına» örnek olarak verilebilir. Tarihte böyle bir dönüşümün sıçrama sayılabilmesi için, bütün insanlığın hayatını bütün boyutlarıyla «karşı konulamaz» biçimde etkilemesi gereklidir. Bu tür bir dönüşüm yaşandığında, insan ve onun hayatı başka bir biçime evrildiğinde, insanın kendine ve "diğer herşeye" bakışının da değişeceği düşünülebilir. 21. Yüzyıl, insanlık için bütünüyle dönüştürücü olabilecek bir potansiyel barındıran bir sıçrama dönemidir. Pekçok bilim insanına göre, insanlığı "bambaşka" bir insan gerçekliği beklemektedir. Bu «yepyeni ve bambaşka» insanın genel özellikleri bugünden tahmin edilebilmekte fakat, onun «neler»e kadir olabileceği ve insanlığı nasıl bir hayatın beklediği kestirilememektedir (Lecourt, 2003: 11).

Teknolojik Tekillik (Singularite) Nedir?

Teknolojik Tekillik terimi tuhaflık, acayiplik, eşsizlik, görülmemişlik, tekillik anlamlarının ötesinde fizik ve matematikte karşılaşılan ilginç durumlara işaret eder. Tekillik, uzay-zaman düzleminde eğrinin sonsuza doğru gittiği noktadır. Bu noktada zaman akışı kopar, nedensellik bozulması olur, her şey birbirinin aynı olma eğilimi gösterir. Teknolojik dönüşüm hızının insan yaşamını «geri dönülemez biçimde» dönüştürecek kadar yüksek olduğu ve değişimin etkilerinin «derinleşeceği» bir döneme hızla gidildiği, gözlemine ve öngörüsüne dayanır. (Kurzweil, 2016a:19) Bilişim teknolojisinin «ileri» imkanları ile insan bedeninin ve zekasının birleşmesi ve insan potansiyelinin «tahmin edilemez ölçülerde» artmasını ifade eder. Bu birleşme ve artış «kaçınılmazdır». Bu birleşim ve artışın, insan ve toplum hayatının bütün katmanlarında oluşturacağı «büyük dönüşümü» ifade eder. Yetenek, kader, zaman, yeterlilik, amaçlar, hayatın anlamı, geçmiş ve geleceğin bütünüyle değişeceğini ifade eder. Kurzweile göre (2007c) «Tekillik gerçekleştiğinde biyolojik bedenlerimizin ve beyinlerimizin sınırlarını çoktan aşmış olacağız. Özellikle nanoteknoloji ve biyogenetik teknolojilerindeki gelişme zekanın sıçrama şeklinde ani bir nitelik değiştirmesine yol açacak. Zekamızın biyolojik olmayan bölümü bu yüzyılın sonunda salt insan zekasından trilyon kere trilyon kat daha güçlü olacak. Tekillik sonrasında insan ile makine arasında bir fark kalmayacak. Bunun için öngörülen tarih şimdi hayatta olan pek çok insanın görebilmeyi umduğu bir yakın gelecek 2045 yılı.»

Transhumanizm Nedir?

Transhumanizm, insanın bedensel ve zihinsel potansiyelinin teknoloji aracılığıyla arttırılmasının erdemini savunan bir entelektüel harekettir. Kalp pili, doping, yapay organ üretimi, genetik kopyalama gibi uygulamaların transhumanizmin ilk adımları olduğu vurgulanır. Transhumanizm, insan bedeninin ve zihninin sınırlılıklarını teknoloji ile aşmayı öngörür. Tekillik olgusunun «ütopik» bir varış noktasıdır.

İnsanlık 2.0 Nedir?

Teknoloji kuramcıları, tarih içinde izlediğimiz insana «insanın ilk modeli» anlamına gelen İnsanlık 1.0 adını vermektedirler. İnsan, Kurzweil'e göre, biyolojik evrimine yapılan ileri teknoloji katkısı ile artık daha ileri bir «model»e ulaşacaktır (2014b). İnsanlık 2.0 bu «kul yapısı ile Allah yapısı» insanın bileşimine verilen addır. Teknolojinin bugünki üstel gelişimine dayanarak yapılan kestirimlere göre, insanlığın bu yeni modeli, 2040'lı yıllarda ortaya çıkacak ve bugünün insanının ötesinde yetenekleri, sağlığı ve zekasıyla, insan hayatını, dünyayı ve evreni «tahmin edilemez» biçim ve düzeylerde etkileyecektir.

Teknolojik Tekillik Tarih Algısını Nasıl Değiştirebilir?

Black Mirror dizisinin "The Entire History Of You" adlı bölümünde işlenen öykü, öykünün esasını teşkil eden araçlar ve onların kullanım amaçları, esasında birkaç on yıl içinde insan için "geçmiş araştırmalarının" niteliğini ve biçimini betimler. Sözü edilen dizide, teknoloji ve insan "artık" birleşmeye başlamıştır. Göze eklenen nanoteknolojik kayıt ve aktarım cihazı, kişinin tüm gördüklerini doğrudan doğruya "bulut"a aktarmaktadır. Öyle ki, insanın sadece bir anlık bakışının içine giren büyüklü küçüklü bütün nesneler yada kişiler bu kayıttan kurtulamamaktadır. İnsan, hatırlamak istediği anın görüntüsünü çözücü bilgisayarlar aracılığıyla bulabilmekte ve gözden kaçmış bütün detayları inceleyebilmektedir. Adı geçen dizide, ana karakter, hayatına ilişkin kimi şüphelerini giderebilmek amacıyla, artık bir dijital arşiv haline gelmiş kendi geçmişi üzerinde basit bir araştırma yapar, "gözlerinin" kaydedip buluta gönderdiği bütün "yaşantılarını" tarar ve ilgilendiği gerçeğe ulaşır. Teknolojinin sunduğu bu potansiyel, yalnızca insanın kendisinin geçmişi ile sınırlı da değildir. Uygun şifreler yada izinlerle, dünyada kritik konumlarda bulunan "her insanın" yaşadıkları, gördükleri, duydukları artık "ulaşılabilir" bir yığının içinde beklemektedir. Esasında, örneğin İnstagram adlı uygulamaya günde 70 milyon fotoğraf yüklendiği (www.ajanshaber.com, erişim tarihi: 26.8.2016) ve bu fotoğrafların gündelik hayatın "her" anına ilişkin olduğu düşünüldüğünde, anılan dizide işlenen öykünün gelecekle değil, doğrudan doğruya bugünle ilişkili olduğu, bugünü betimlediği ortaya çıkar. Dijital ağların içinde insanlığın hayatına ilişkin farklı ve dev bir arşiv oluşmaktadır. Bu gönüllü arşive herkes her konuda ilaveler yapmakta ve bu ilaveler üstel biçimde katlanmaktadır.

Karşı karşıya olunan bu olgu dahi, tek başına, yakın gelecekteki tarih araştırmalarının yöntemi ve ilgi alanları hakkında bir fikir verebilmektedir. İnsanlar kendilerinin oluşturduğu kişisel arşivlerine sahiptirler. Özel anlar, özel günler yada sıradan anlar ve günler, kişiler, nesneler, duygular, düşünceler, o an hissedilenler… kişisel arşivde kayıtlıdır. Üstelik Facebook türü bazı programlar, herhangi bir üyesinin kişisel arşivini değişik amaçlarla ve değişik biçimlerde yeniden düzenlemektedir. Anılarını hatırlatmakta, hayatlarında önemli anları, kişi yada olayları istatistiksel olarak insana sunmaktadır. Dolayısıyla insanın "bulut"ta oluşturduğu kişisel arşivi durağan ve korunmuş da değildir. Bazı programlar sözkonusu kişisel arşiv üzerinde "söz sahibidir". O arşivi değişik biçimlerde sınıflama, düzenleme hakkına sahiptir. Bu durumda insanların kendilerinin yada başkalarının geçmişlerine bakışları, artık yönlendirilmiş bir eylemdir.

Benzer durum küresel düzlemde önemi olan veriler için de sözkonusudur. Artık politik, ekonomik, ticari yada farklı alanlarda her belge ve bilgi dijital ortamda üretilmekte, paylaşılmakta yada saklanmaktadır. Örneğin uluslararası ilişkiler alanında Wikileaks belgeleri adıyla bilinen ifşalar, yukarıda kişisel düzlemde ele alınan "yeni" tür arşivin küresel çapta da oluştuğunu ve bu arşivin "ulaşılabilir" olduğunu kanıtlamaktadır.

Sonuç

Bildirinin sınırlılıkları içinde yalnızca "dijital arşiv" kısmıyla sınırlı tutulan sözkonusu gelişmeler, henüz doğrudan teknoloji-insan birleşmesinin vukubulmadığı şu yıllar için sözkonusudur. Tekillik olgusunun, insanın zihinsel/biyolojik potansiyelini arttıracağı varsayımı geçerli kabul edildiğinde, onun bugünü insan gerçekliği çerçevesinde "anlamlı" olan tarihsel süreci nasıl değerlendireceği merak konusudur. İnsanın bugünkü zihinsel/biyolojik sınırlılıklarının "kestirilemez" ölçülerde yine insan tarafından aşılması halinde ortaya çıkacak "yeni" gerçekliğin, insanın bugüne kadar "başarabildikleri" üzerine kurulu olan tarihsel anlatıya ne kadar ihtiyaç duyacağı da merak konusudur. Tarihçilerin ve tarih eğitimcilerinin, yukarıda, geldiği yön araştırılıp gittiği yöne bakılmayan ırmak analojisiyle değinilen eksikliği gidermeye dönük çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Geleceğe ilişkin öngörüler ve geleceğin bugün yaşanılan belirtileri, doğrudan doğruya kişisel yada küresel düzlemde insanın geçmişe bakışını etkilemektedir.

Kaynakça

Exupery, A. De Saint, (1970), Savaş Uçuşu, (Çev. A. Erhat), Yankı Yay. İstanbul.

Fukuyama, F., (2003), İnsan Ötesi Geleceğimiz, Biyoteknoloji Devriminin Sonuçları, (Çev.Ç.Aksoy Fromm), ODTÜ Yay., Ankara

http://www.ajanshaber.com/instagramda-gunde-kac-fotograf-paylasiliyor-haberi/224288

http://www.ajanshaber.com/instagramda-gunde-kac-fotograf-paylasiliyor-haberi/224288, 26.8.2016 tarihinde erişilmiştir.

Kurzweil R., (2014b), "Get ready for hybrid thinking" https://www.youtube.com/watch?v=PVXQUItNEDQ, 26.8.2016 tarihinde erişilmiştir.

……, (2007c), The Coming Singularity, https://www.youtube.com/watch?v=1uIzS1uCOcE, 26.8.2016 tarihinde erişilmiştir.

……, (2016a), İnsanlık 2.0, Tekilliğe Doğru Biyolojisini Aşan İnsan, (Çev. M.Şenel) Alfa Bilim Yay. İstanbul.

Lecourt, D., (2003), İnsan Postinsan, (Çev. H.T. Abadan), Epos yay. Ankara

McNeill, W., (2013), DünyaTarihi, (Çev. A. Şenel), İmge yay., Ankara

Rifkin, J., (1998), Biyoteknoloji Yüzyılı, (Çev. C. Kapkın), Evrim Yay., İstanbul.

EĞİTİM TARİHİ MAKALELERİ

Osmanlı Devleti'nde Kimsesiz Çocukların Eğitimi Ve Topluma Kazandırılmaları: Darülhayr-İ Âli Örneği

Hikmet Zeki KAPCI
Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, hzeki@erciyes.edu.tr

Özet

Darülhayr-i Âli yetimlerin barınması ve iaşesinin yanı sıra meslek eğitimi alarak iş sahibi olmalarını sağlayan bir okul olmuştur. Eğitim programı ihtiyat sınıfı ile birlikte yedi yıl olarak planlanmıştır. Yedi yılın sonunda başarılı olan 25 öğrenciye de 2 yıl mesleklerinde gelişmeleri için eğitim hakkı tanınmıştır. Kuran-ı Kerim, ilmihal, ahlak derslerinin yanında Türkçe, tarih ve coğrafya dersleri de okutulmuştur. Ayrıca, Darülhayr-i Âli'de meslek eğitimi vermek amacıyla terzilik, marangozluk, kunduracılık, halıcılık, oymacılık ve mürettiplik şubeleri tesis edilmiştir. Ayrıca, şimendifercilik eğitimi verilmek suretiyle demiryolu işletme memuru yetiştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: darülhayr, yetim, çocuk, mesleki eğitim.

Abstract

Besides sheltering the orphans in and feeding them "Darülhayr-i Ali" had been a school that afforded them with a job receiving vocational education. Training program was planned as seven years including prudence class. 25 successful students at the end of the seven years were allowed to receive an education for two years in order to advance in their careers. Beside Quran, İlmihal, and Morality lessons Turkish, Reading, Orthography, History and Geography lessons were given. At "Darülhayr-i Ali", for the purpose of giving vocational education, tailoring, carpentry, shoemaking, carpet making, intaglio, compositoring, departments were founded. Furthermore railroad operators were trained by giving railroad education.

Keywords: darulhayr, orphan, child, vocational education.

Darülhayr-İ Âli'nin Açılışı

Kimsesiz çocukların korunması ve eğitilmesi her devletin öncelikli görevleri arasındadır. Osmanlı Devleti'nde önceleri vakıflar aracılığıyla verilen bu hizmet 31 Aralık 1851 tarihinden itibaren Eytam Nezareti'ne bağlı Eytam Sandıkları aracılığıyla yapılmıştı(Yurdakul, 2008, s.177). Yine bu noktada 1860'ta Niş'te, 1864'te Rusçuk'ta ve 1868'de İstanbul'da Mithat Paşa tarafından teşkil edilen Islahhane ve Sanayi Mektepleri vasıtasıyla eytamın eğitimi ve korunması sağlanmıştı(Sakaoğlu, 2003, ss.78-79; Ergin, 1977, s.628). Bu bağlamda 28 Haziran 1873'te açılan Darüşşafaka'yı(Bilim, 1998, ss.180-181; Akgündüz, 1988, ss.219-220; Kodaman, 1980, s.58), 3 Kasım 1914'te faaliyete başlayan darüleytamları(Nuhoğlu, 1993, s.521) ve Himaye-i Etfal Cemiyeti'ni de zikretmek gerekir (Okay, 1999, s.9).

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında Kafkaslar'dan ve Balkanlar'dan yaşanan göçler sonucu pek çok Müslüman halk muhacir durumuna düşmüş, yetim, öksüz çocuklar ve dullara sahip çıkılması sorunu gündeme gelmiştir. Ayrıca, 1829'da Yunanistan'ın bağımsızlığını kazandığı isyanda yer alan Girit adasının siyasî durumu isyan sonrasında değişmeden kalmıştır. Ancak bu yeni isyanların çıkmasını engellememiş, 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı'ndan sonra isyanlar ivme kazanmış, 1878, 1889 ve 1895 yıllarında da isyanlar devam etmiştir. Yunanistan'ın Osmanlı sınırlarını aşmak suretiyle başlattığı işgal eylemine karşılık, Osmanlı Devleti 17 Nisan 1897 tarihinde Yunanistan'a savaş ilan ederek cevap vermiştir. Bir ay kadar süren savaşın sonucunda muharebe meydanında önemli başarılar elde edilmiş ise de 4 Aralık 1897 tarihinde imzalanan anlaşmayla alınan yerler geri verilmiş, Girit için bir madde olmamasına rağmen Girit'in muhtariyeti ilan edilmiştir(Birol, 2009, ss.348-359).
Girit'te bunlar yaşanırken 1890'dan itibaren Anadolu'nun çeşitli yerlerinde Ermeni isyanları baş göstermiş, pek çok Müslüman ve gayrimüslim hayatını kaybederken, çok sayıda yetim çocuk ortada kalmıştır. Özellikle misyonerler Ermeni yetimleri üzerine ağırlık vermişler, bu çocukları toplamaya başlamışlardır. Vilayetlerden başkente gönderilen yazılarda durum ifade edilmiş, ne tedbir alınacağı sorulmuştur (BOA; Y.PRK.UM, 46/29).

Bütün bu olumsuz durumların yaşandığı sırada 6-7 yaşlarında yetim bir Müslüman çocuğun okumak için Padişaha verdiği dilekçe Darülhayr-i Âli'nin kuruluş sürecini başlatmıştır. Bunun üzerine, 13 Kasım 1898 tarihinde Sadarete yazılan bir yazıda, Padişaha sunulan dilekçeden bahsedilmiş, gayrimüslim yetimleri için okullar mevcutken, Müslüman çocuklar için büyük okulların olmadığı dile getirilmiştir. Korunmaya muhtaç olan bu Müslüman çocukların hem yatılı kalabilecekleri hem de meslek eğitimi alabilecekleri bir okulun açılması için çalışma başlatılmasının Maarif Nezareti'nden istenmesi, işin sürüncemede bırakılmaması, çalışmaların bir an önce başlatılmasının Padişahın arzusu olduğu vurgulanmıştır. Burada, açılacak okulun hem erkek hem de kızlara eğitim vermesi için gerekli planlamaların yapılması da istenmiştir(*BOA*; İ.HUS, 69/1316 C.87; Ergin, 1977, ss.1042-1043; Özbek, 2008, s.238). İki gün sonra Sadrazamlıktan Maarif Nezareti'ne konu iletilmiş, *ahali-i müslime evladından bikes kalan sübyana mahsus olmak ve Mekâtib-i sanaiye mahreç olabilmek üzere bir mektep tesisi için bir program yapılması,* masraflarının hazinece karşılanacağı gibi yardımseverlerden de yardım alınabileceği, bu noktada okulun açılışı için gereken tespitin yapılması, defterlerinin bir an önce hazırlanması emredilmiştir(*BOA*; BEO, 1225/91872).

Konunun ihmal edilmemesi ve bir an önce gerekli çalışmaların yapılmasının Padişahın isteği olduğunun vurgulanmasına rağmen altı ay zarfında herhangi bir gelişme olmamıştır. Osmanlı sınırları içindeki yabancı ve gayrimüslim okullarının sayısındaki artış ve kalitesindeki yükselişe karşın, Müslümanlara ait okulların çok gerilerde kalmasının kabul edilemez olduğunun vurgulandığı ve bu durumun düzeltilmesi için on maddelik bir tedbirler paketinin kabul edildiği 17 Mayıs 1899 tarihli Meclis-i Mahsusa kararında konu yeniden gündeme getirilmiştir(*BOA*; Y.A.RES, 104/34). 18 Mayıs 1899'da Maarif-i Umumiye Nezareti, Sadrazamlığa, 15 Kasım 1898 tarihli yazının karşılığı olmak üzere okulun açılması için yapılan çalışmaların ele alındığı bir yazı göndermiştir. Burada, nazırın başkanlığında nezaretten seçilen memurlardan oluşan bir heyetin hazırladığı, okulun idaresi ve öğrencilerle ilgili esasların belirlendiği bir "Talimat-ı Esasiye Layihası" ve öğrenciye okutulacak dersleri ve sanatları ele alan "Ders ve Sanat Programı"na yer verilmiştir. Sadarete gönderilen tezkirede, okulun yetim, bikes kız ve erkek Müslüman çocuklarının tahsiline hizmet edeceği, ibtidai ve rüşdi derecesinde olacağı, ilim ve sanayi eğitimi vereceği ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim süresi hazırlık sınıfıyla beraber yedi yıl olarak öngörülmüş, erkek ve kızlar için iki ayrı yer tahsis edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Her sene erkek ve kız kırkar öğrencinin kaydedilmesi ve yedi sene sonunda beş yüz altmış öğrenciye ulaşılmasının planlandığı okulun isminin "Darüleytam" olması tavsiye edilmiştir. Yirmi yedi maddeden oluşan Darüleytam Talimat-ı Esasiye Layihası'ndabunlara ek olarak, çocukların, 5-7 yaşlarında ve sağlıklı olmaları, tahsillerini tamamlamadan ayrılmalarına izin verilmemesi, mezun olanların sanayi mekteplerine devamlarının sağlanmasının şart olduğu ifade edilmiştir (*BOA*; İ.MF, 6/1317.S.25).

26 Temmuz 1901 tarihli Padişah iradesi gereğince Haydarpaşa'daki arazi 250.000 kuruş bedelle satın alınmış, bina inşaatına başlanmıştır (Salname-i Maarif, 1921, s.274). Ancak, inşaat bitinceye kadar eytamın barınması ve eğitilmesi için düşünülen geçici bir yerin tahsis edilmesi bir türlü gerçekleştirilememiştir.

7 Eylül 1902 tarihli bir irade ile Padişah konuya tekrar dikkat çekmiştir. Daha önceki bir tarihte Sultanın Hırka-yı Saadet ziyaretinden saraya dönerken ötede beride işsiz güçsüz dolaşan gençleri gördüğü ifade edilmiş, bunların bir kısmının Tersane-i Amire'ye, bir kısmının Tophane-yi Amire'ye yerleştirilerek hem meslek sahibi yapıldıkları hem de ahlaklı olarak yetiştirildikleri belirtilmiştir. Bütün bu tedbirlere rağmen hala bazı Müslüman gençlerin Dersaadet'te sahipsiz ve işsiz olarak ortalıkta dolaşmakta oldukları, bu durumdan kurtulmaları için ıslahhane tarzında bir kurumun oluşturulması istenmiştir. Bina inşaatının 2.000.000-3.000.000 kuruş civarında tutacağı ve bu yapılıncaya kadar geçici bir mekânın tahsis edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (*BOA*; İ.HUS, 99/ 1320.C32; MF.HYR, 10/37). Aynı gün konu Meclis-i Mahsus'ta ele alınmış, Haydarpaşa civarında Acıbadem mevkiinde 240.000 kuruşa alınan 99 dönüm arazinin bu iş için tahsis edildiği belirtilmiş, bir an evvel ders programlarının yapılması, nizamname ve talimatnamenin hazırlanması kararlaştırılmıştır. Meclis-i Mahsusa'nın bu kararını 8 Eylül de onaylayan padişah ayrıca çocukların eğitiminde Kuran-ı Kerim ve akaid-i diniyeye önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (*BOA*; İ.MF, 8/ 1320.C.1; Y.MRZ.d, 10563; MF.HYR, 10/37).

Maarif Nezareti'nin hazırladığı irade doğrultusunda 22 Nisan 1903 tarihli toplantısında karar alan Meclis-i Mahsusa, inşaat bitene kadar geçici olarak Mercan'daki İdadi'nin bir kısmının bu okul için tahsis edilmesini istemiştir. Ayrıca, gayrimüslimler için ileriki bir tarihte darüleytam yapılmasını, bu kurumun Müslüman yetimlere has olmasını kararlaştırmıştır. Ancak, geçici yer olarak düşünülen Mercan'daki İdadi binasının yerine 16 Mayıs tarihinde alınan bir kararla Vezneciler'deki Zeynep Hanım Konağı uygun görülmüştür. Binanın okul olarak kullanılabilmesi için yapılması gerekenleri tespit etmek amacıyla bir kurul oluşturulmuştur(*BOA*; İ.MF, 6/ 1321.S.18; MF.HYR, 10/37).
Okula Darüleytam ismi verilmemiş, onun yerine Darülhayr ismi benimsenmiştir. Kurumun, II. Abdülhamid'in himayesi altında olduğunu göstermesi açısından isminin sonuna Âli kelimesi eklenmiş, okulun ismi Darülhayr-i Âli olmuştur(Koçu, 1966, s.4247). 31 Ağustos 1903 tarihli Padişah iradesi ile okulun açılışının Cülus-i Hümayun olan 1 Eylül tarihine denk getirilerek, tebrik merasimini takiben devlet erkânın da bulunduğu bir heyet huzurunda yapılması emredilmiştir(*BOA*; İ.HUS, 109/1321.C.37).

Kuruluş Amacı

Darülhayr-i Âli'nin kuruluş sürecinde uğradığı değişiklikler amacını da değiştirmiştir. İlk başta var olan okulun sadece Müslüman kız ve erkek yetimlerine ait olması fikri, gelişen şartlar dolayısıyla gayrimüslim tebaa yetimlerini de kapsayacak şekilde yapılması fikrine dönüşmüştür. Ancak, ekonomik yetersizlik sebebiyle sadece Müslüman erkek yetimlerle sınırlı kalmıştır. Buna göre, okulun kuruluş amacı Esbab-ı Mucibe Mazbatası'nda yer almıştır.

Esbab-ı Mucibe Mazbatası'na göre; "*başkentte bazı serseri gençlerin geçimlerini sağlayacak bir işe sahip olmamaları sebebiyle ötede beride işsiz ve güçsüz dolaşmaları ve bir takım İslam çocuklarının hal-i sefalette kalmaları padişah nezdinde hoş karşılanmadığına binaen bu gibilerin hem ahlakî hem de ilmî eğitim almalarını sağlamak üzere ıslahhane tarzında bir mahall-i mahsusa tedariki ile kendilerinin orada talim ve terbiyeleri ve sanayie alıştırılmaları gerektiği*" ifade edilmek suretiyle kuruluş amacı dile getirilmiştir(*BOA;* MF.HYR, 10/37).

Müslüman ve gayrimüslim erkek ve kız yetimlerini kapsayacak şekilde yatılı bir meslek okulu olarak düşünülen Darülhayr-i Âli'nin sonuçta sadece Müslüman erkek çocukların istifade edebileceği bir okul olarak açılması o günün ekonomik imkânsızlıkları ile izah edilebilir.

Darülhayr-i Âli ile devletin bir sorumluluğu olan yetimlere sahip çıkılmasının yanı sıra geçimlerini sağlayacakları bir meslek sahibi yapılmalarının da amaçlandığı görülmektedir. Böylece, yetim mezuniyetten sonra para kazanabilir bir durumda toplumun bir ferdi olarak hayatını ikame ettirmesi hedeflenmiştir.

Nizamnamesi Ve Dâhilî Talimatnamesi

Kuruluş Nizamnamesi Layiha Sureti'nin üzerinde herhangi bir tarih yoktur. Arşiv yetkililerinin belgenin gömleğine 21 Cemaziyelevvel 1321 (15 Ağustos 1903) tarihini düştükleri görülmüştür. 17 maddeden ibaret Darülhayr-i Âli'nin Kuruluş Nizamnamesi'nde(*BOA*; MF.HYR,1/29), öğrencinin okula kayıt ve kabul şartları, toplam öğrenci miktarı, personel listesi, eğitim-öğretimin süresi, niteliği ve mezuniyet şartları, öğrencinin ve okulun gelirleri ve okulun teftişi ile ilgili hükümlere yer verilmiştir.

Darülhayr'ın kurulmasının ilk kez gündeme geldiği dönemde, Sadrazamlık'tan Maarif-i Umumiye Nezareti'ne gönderilen 15 Kasım 1898 tarihli yazı ile okulun açılabilmesi için gerekli çalışmaların başlatılması istenmiştir. Maarif-i Umumiye Nezareti, 18 Mayıs 1899'da Sadrazamlığa gönderdiği cevabî yazıda, nazırın başkanlığında nezaretten seçilen memurlardan oluşan bir heyet tarafından, okulun idaresi ve öğrencilerle ilgili esasların belirlendiği bir talimat-ı esasiye layihası ve öğrenciye okutulacak dersleri ve sanatları ele alan ders ve sanat programlarının hazırlandığını ifade etmiştir(*BOA*; İ.MF, 6/1317.S.25). Bu belgeler arasında Dâhilî Talimatname'ye rastlanmamıştır.

Padişah'ın 7 Eylül 1902'de okulun açılmasını tekrar gündeme getirmesi üzerine Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından yapılan çalışmada Dâhilî Talimatname de hazırlanmıştır. 22 Nisan 1903'te Meclis-i Mahsusa tarafından uygun bulunan talimatname, aynı gün sadrazam tarafından Sultana arz edilmiş, 16 Mayıs'ta onaylanmıştır(BOA; İ.MF, 6/1321.S.18). Buna rağmen, okul açıldıktan sonra

talimatnamede bazı maddelere ilaveler yapılmış, yer yer değişikliğe gidilmiştir. 1 Ekim 1903 tarihli belgeden öğrendiğimize göre, yedinci, on ikinci, on dördüncü, on yedinci, yirmi ikinci, yirmi üçüncü ve yetmiş ikinci maddelere eklemeler yapılmış, bazı kısımları değiştirilmiştir(BOA; MF.HYR, 1/43). 13 Şubat 1904'te Dâhilî Talimatname'nin Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından onaylanmadığı görüldüğü için nizamnamenin Babıali'ce onayı bekletilmiştir. Dâhilî Talimatnamesi Mekteb-i Sultanî ve Mekteb-i Mülkiye-i Şahane müdürlerinden oluşan bir komisyon tarafından incelendikten sonra 14 Mart tarihinde nizamnameyle birlikte onay için Babıali'ye takdim edilmiştir(*BOA;* MF.MKT, 768/24). Dâhilî Talimatname, dört bölüm ve seksen bir maddeden oluşmaktadır. Otuz yedi maddeden ibaret olan birinci bölüm memurların vazifelerini ele almıştır. Öğrencinin kayıt ve kabul şartları, vazifeleri, mükâfat ve cezalarına ise ikinci bölümde on yedi maddede yer verilmiştir. Eğitim şekli, sanayihanelerin nasıl çalışacağı ve imtihanlara ayrılan üçüncü bölüm ise on altı maddeden teşekkül etmiştir. Öğrencinin yeme-içme ve giyimiyle ilgili kısım ise on bir madde ile talimatnamenin dördüncü bölümünü oluşturmuştur.

Darülhayr-İ Ali'de Eğitim-Öğretim

Yatılı bir meslek okulu olan Darülhayr-i Âli ibtidai ve rüşdiye seviyesinde eğitim vermiş, ıslahhaneler model alınarak kurulduğu için kültür derslerinin yanında meslek derslerinin de işlendiği bir okul olmuş, ders saatlerinde meslekî eğitime daha fazla zaman ayrılmıştır. Öğrenim süresi ihtiyat sınıfıyla birlikte yedi sınıf olarak kararlaştırılmıştır. Ayrıca, öğrencinin öğrenmesi gereken sanatı tamamen öğrenmeden okuldan ayrılamayacağı, yetenekli öğrenciden kendisini geliştirmek isteyenlerin, normal sürenin bitişini takiben bir iki sene daha eğitimlerine devam edebilecekleri Dahili Talimatnamesinde vurgulanmıştır. Bundan başka, mazbatada, öğrencinin okul bittikten sonra kolayca iş bulabileceği, geçimini temin edebileceği sanatların öğretilmesi gerektiği belirtilmiş, marangozluk, fırıncılık, mücellitlik, saraclık, kunduracılık, döşemecilik, oyuncakçılık, tenekecilik, yaldızcılık, hukkaklık, tatlıcılık ve şekerlemecilik ile musiki alat ve edavatı imal ve tamiri gibi alanlarda eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmiştir(BOA; MF.HYR,1/29; MF.HYR, 10/37).

Yetim çocukları meslek sahibi yapmanın yanı sıra ahlaklı ve iyi huy sahibi bir insan olarak yetiştirmeyi de amaçlayan Darülhayr-i Âli'de eğitim ile ilgili esaslar Dâhilî Talimatname'de detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Padişaha bağlı bir nesil yetiştirmek gayesiyle her akşam yoklamasından sonra öğrencilere Padişah için dua ettirilmiştir. Yine ahlaklı ve iyi huylu bir insan olmaları amacıyla beş vakit namazı cemaatle kılmaları şart koşulmuş, cemaate gelmeyenlere cezai müeyyideler uygulanmıştır. Okul içinde veya dışında öğrencilerin sigara içmesi yasaklanmıştır. Ayrıca, arkadaşları arasında çalışkanlıkları ile fark olunanlar seçilmiş ve on kişinin başına müzakereci tayin olunmuştur.
Kültür dersleri ve meslek dersleri için ayrılan zaman dilimi aylara göre değişiklik göstermiştir. Azami olarak günlük üç saat kültür derslerine ayrılmış ve derslerin süresi kırk beş dakika olarak tespit edilmiştir. Mevsimlere göre saati değişen kültür derslerinin tamamlanmasının ardından sanat derslerine geçilmiştir. Bu arada öğrencinin uyku saati mevsime göre 8-9 saat civarında olması kararlaştırılmıştır(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Eğitim Usulü

Yaşı küçük ve bedenen sanayi dersleri için yetersiz olan öğrenci öncelikle ihtiyat sınıfına alınmış, bilahare sanayi-i iptidaiyenin verildiği birinci ve ikinci senelerdeki eğitime tabi tutulmuştur. Bu süre zarfında sanatlarda yetenekleri gelişen ve büyüyen çocuklar çeşitli sanayi dallarından birindeki eğitime yöneltilmiştir. Yaşı ve bünyesi uygun olan çocuklar ise doğrudan doğruya bu sanayi eğitimine alınmıştır. Öğrencilerin dahil oldukları sanayi eğitimini bitirmeden ayrılmalarına müsaade edilmediği gibi bir başka sanayi dalına geçiş yapmalarına da izin verilmemiştir.

Eğitim sistemine göre, kültür ve meslek dersleri aynı sınıfta okutulmak zorunda değildir. Yani, kültür derslerinde birinci sınıf derslerini alan bir öğrenci meslek derslerinde dördüncü sınıf derslerini veya meslek derslerinde üçüncü sınıf derslerini alırken kültür derslerinde ise beşinci sınıf derslerini alabilmektedir. Ancak, meslekî dersleri tamamlamayan öğrencinin mezun olmasına izin verilmemiştir.

Sınavlar ve Not Verme Şekli

Haziran ayı sonunda derslere ara verilmiş, on gün kadar müzakere ile meşgul olunmuştur. Bilahare başlayan imtihanlar, Ağustos ayı başına kadar tamamlanmıştır. Bu sınavlarda Maarif Nezareti'nden gönderilen müfettişler hazır bulunmuş, sınavları denetlemiştir. Kültür ve meslek dersleri için ayrı ayrı sınav komisyonlarının kurulması kararlaştırılmıştır. Bu komisyonlarda kültür dersleri için farklı okullardan, meslek dersleri içinse Sanayi Mektebi, Tophane-i Amire Fabrikası, Haddehane-i Hümayun, Zeytinburnu Fabrika-i Hümayunu, Dikimhane ve Saraçhane-i Amire gibi kurumlardaki memurlar ve ustalardan mümeyyizler görevlendirilmiştir(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).
Her ders için ayrı ayrı sınav yapılması benimsenmiştir. Aynı zamanda meslek derslerinde o dersin alt dalları varsa onun da ayrıca sınava tabii tutulması kararlaştırılmıştır. Şöyle ki; marangozluk için bir sınav yapıldığı gibi bu dersin alt dalı hükmündeki doğramacılık, oymacılık, cilacılık gibi dersler için de ayrıca sınavlar yapılmıştır. Her sınavda ders veren öğretmenle birlikte mümeyyizlerin takdir ettikleri notların ortalaması öğrencinin o ders için başarı notu olarak kabul edilmiştir.
En yüksek not ondur. On ve dokuz aliyyülâlâ, sekiz âlâ, yedi karib-i âlâ, altı vusta ve beş zayıf olarak isimlendirilmiş, dörtten aşağı not alan öğrenci o dersten kalmıştır. Sınıf geçmek ve mezun olmak için, derslerin tamamının tam notların toplamının onda birini almak ve her ders için alınan notun dörtten aşağı olmaması şartı aranmıştır. Bir dersten dörtten aşağı not alan öğrencinin tekrar sınava alınması, başarılı olduğu takdirde sınıf geçmesi kararlaştırılmıştır. Birden fazla dersten dörtten aşağı not alınması durumunda öğrenciye yeni bir sınav hakkı tanınmamış, sınıf tekrarı uygun görülmüştür.
Hastalığı sebebiyle okulun doktoru tarafından sınavlara girmesi men edilen öğrenciler, yeni ders yılı başında, doktorun izni olmak kaydıyla sınava alınmış, başarılı olanlar bir üst sınıfa geçmiştir. Eğer, doktor öğrencinin sınava girmesini uygun görmemişse öğrenci aynı sınıfı bir kez daha okumak zorunda kalmıştır.

Yılsonunda yapılan umumi imtihanda ilk dörde giren öğrencilerden birinciye Mükâfat, diğer üçüne de Zikr-i Cemil verilmiştir. Birinci sınıf için ilk beşe girmek ödül için yeterlidir. Bu şekilde dereceye giren öğrencilerden en fazla ödül alanlara ise Fevkalade Mükâfat verilmiştir(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Diploma

Darülhayr-ı Âli'de iki tür diploma mevcuttur. Bunlardan biri hem kültür derslerini hem meslek derslerini başarıyla tamamlayanlara verilen diploma, diğeri ise sadece meslekî derslerini başarıyla tamamlayanlara verilen diplomadır. Bir öğrencinin mezun olabilmesi için meslek derslerinin tamamından geçer not alması şartı aranmıştır. Diplomaların öğrenciye verilmesi için Maarif Nezareti'nden gönderilen bir heyetin huzurunda öğrencinin Padişaha bağlı kalacağına dair yemin ettiği bir tören tertip edilmesi kararlaştırılmıştır(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Ders Müfredatı

Okulun kurulmasının ilk kez gündeme geldiği 15 Kasım 1898 tarihli ders programı, Maarif Nezareti'nce hazırlanan okula ait ilk ders programıdır. Bu dönemde okulun kız ve erkekler için iki ayrı şubeye taksim edilmesi planlandığı için program da ona göre tanzim edilmiştir. Hem kültür dersleri hem de meslek dersleri programda yer almış, bazı derslerin içeriği hakkında kısaca malumat verilmiştir(BOA; İ.MF, 6/1317.S.25; Düstur, 1.Tertip, 7.Cilt, Sayfa:268-275). İkinci kez okulun açılması için çalışmaların başlatıldığı Eylül 1902'de bu program esas alınarak yeni bir program yapılmıştır. Bu programda, kız şubesinden vazgeçildiği için kızlara ait dersler yoktur. Bazı farklılıklar olmasına rağmen çoğunluk itibariyle önceki programda yer alan dersler bu programda da mevcuttur. Ancak, derslerin içeriğine ait açıklamalara yer verilmemiştir(BOA; İ.MF, 8/1321.C.1). Okula ait belgelerin içerisinde bulduğumuz ders programı ise daha çok 1902 tarihli programa benzemektedir. 1902'deki programda dördüncü sınıftaki saraçlık dersi hariç kalan dersler her ikisinde de aynıdır(BOA; MF.HYR, 7/27).

Darülhayr Nizamnamesi'nin Esbab-ı Mucibe Mazbatası'nda, Padişahın Kur'an-ı Kerim ile akaid-i diniyeye ait kitapların okutulmasına özellikle önem verilmesini istediği vurgulanmaktadır. Mazbatadaki ders programına, Kur'an-ı Kerim, ilmihal, kıraat, imla, hüsn-ü hat, hesap, tarih-i Osmani ve mebadi-i coğrafya gibi derslerin yanı sıra bütün okullarda olması istenen jimnastik dersinin de

varlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, sanat öğretilen bir okul olduğu vurgulanarak sanat öğretimine yeterli vaktin ayrılması istenmiş, ders saati 45 dakika olmak üzere her gün dört-beş saat ayrılması tavsiye olunmuştur(BOA; MF.HYR, 10/37).

Darülhayr'ın zaman çizelgesini incelediğimizde, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında dersler için 30 dakika, diğer aylarda ise 45 dakika, teneffüsler için ise 15 dakika ayrıldığı görülmektedir. Ders yılı boyunca haftanın altı günü sabah ilk üç ders saati kültür derslerine ayrılırmıştır. Sanat dersleri ise aylara göre farklı ders yoğunluğuna sahiptir. Şubat, Mart, Nisan Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında öğleden önce 120 dakika, öğleden sonra 150 dakika sanat derslerine tahsis edilmiştir. Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarında ise, öğleden önceki 120 dakika aynen kalırken öğleden sonraki süre 210 dakikaya yükselmiştir. Ancak, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında 120 dakikalık öğleden önceki sanat eğitimine 90 dakikalık öğleden sonraki eğitim eklenmek suretiyle meslekî derslerin işlenmesi hedeflenmiştir. Sanat dersleri için ayrılan zaman dilimleri teneffüslerle bölünmemiştir(BOA; MF.HYR, 26/42).

Ramazan Ayına Özel Ders Programı

Normal ders programı Ramazan ayında değiştirilmiştir. Ramazan ayı boyunca meslek derslerinin yapıldığına dair bir bilginin olmadığı, Kuran-ı Kerim derslerinin sayısının artırıldığı program; 1. ve 3. hafta ile 2. ve 4. haftalar aynı olacak şekilde iki bölüm olarak düzenlenmiştir. Her sınıfta farklı şekilde uygulandığını gördüğümüz programda artan Kuran-ı Kerim ve müzakere derslerine yer açabilmek için bazı derslerin kaldırıldığı görülmüştür.

Birinci Sınıf: Birinci kısımda üç ders olarak gördüğümüz Kuran-ı Kerim dersleri ikinci kısımda yedi derse çıkarılmıştır. Elifba derslerinin ilk kısımda dört ders olarak programda yer aldığını görüyoruz. İkinci kısımda ise iki derse indirilmiştir. Birinci bölümde yer alan resim, hüsn-ü hat ve hesap dersleri ikinci bölümde kaldırılırken bunların yerine tarif-i eşya dersi iki ders olacak şekilde eklenmiştir. Ayrıca kıraat-imla dersi kaldırılırken bir ders şeklinde sadece kıraat dersi ikinci bölümde yer almıştır.
İkinci Sınıf: Birinci kısımda bir ders olarak gördüğümüz Kuran-ı Kerim dersleri ikinci kısımda altı derse çıkarılmıştır. Müzakere dersi her iki kısımda da üç ders olarak programdaki yerini almıştır. İlk bölümde yer alan hesap, tarif-i eşya, hüsn-ü hat, kıraat-imla ve resim dersleri ikinci bölümde kaldırılmıştır. İlk kısımda bir ders olan ilmihal dersi ise üç derse çıkarılmıştır.

Üçüncü Sınıf: Kuran-ı Kerim dersi birinci bölümde üç ders iken ikinci bölümde iki derse indirilmiştir. Müzakere dersi üç dersten dört derse çıkartılmıştır. İlmihal dersi ilk kısımda bir ders olarak programa eklenmişken ikinci kısımda iki ders olarak yerini almıştır. Ahlak, coğrafya, tarif-i eşya ve hesap dersleri birinci bölümde yer alırken ikinci bölümde yoktur. Bunların yerine resim ve hüsn-ü hat birer ders, kıraat-imla iki ders olacak şekilde programa eklenmiştir.

Dördüncü Sınıf: Birinci bölümde iki ders olarak programlanan Kuran-ı Kerim dersi ikinci bölümde bir derse düşürülmüştür. Müzakere dersinin sayısı beş dersten üç derse indirilmiştir. Birinci kısımda bir ders olan ilmihal ikinci kısımda iki ders olarak programdaki yerini almıştır. Bir ders olarak programlanan coğrafya dersinin iki bölümde de aynı kaldığı görülmektedir. İlk kısımda bir ders olan ahlak dersi ikinci kısımda iki ders olmuştur. Birinci bölümde yer alan hesap ve tarif-i eşya derslerinin yerine ikinci bölümde hüsn-ü hat, kıraat ve resim dersleri eklenmiştir.

Beşinci Sınıf: Kuran-ı Kerim ve hüsn-ü hat derslerinin her iki kısımda da birer ders olduğunu müşahede etmekteyiz. Birinci bölümde üç ders olan Müzakerenin ikinci bölümde iki derse indirildiğini görmekteyiz. Ahlak, tarif-i eşya, usul-i defteri, resim ve hesap dersleri birinci kısımda yer alırken ikinci kısımda kaldırılmıştır. İlk bölümde birer ders olarak programda yerini alan kavait ve ilmihal dersleri ikinci bölümde iki derse çıkarılmıştır. Birinci bölümde yer almayan tarih ve hendese dersleri birer ders, coğrafya ise iki ders şeklinde ikinci bölüme eklenmiştir.

Altıncı Sınıf: Birinci kısımda birer ders olan Kuran-ı Kerim ve kavait dersleri ikinci kısımda ikişer ders şeklinde programlanmış, müzakere dersi ise her iki kısımda da birer ders olarak kalmıştır. Birinci bölümde birer ders olan hüsn-ü hat, resim ve tarih ile ikişer ders olan usul-ü defteri ve coğrafya derslerinin ikinci bölümde yer almamış, ilk kısımda bulunmayan tarif-i eşya ve ahlak dersleri birer

ders, hendese ise üç ders şeklinde ikinci kısma kaydedilmiştir. İlmihal dersi ise her iki bölümde de ikişer ders olarak programlanmıştır (*BOA*; MF.HYR, 13/132).

Kültür Dersleri

Üst sınıflara geçildikçe kültür derslerinin çeşitliliği ve yoğunluğu artmıştır. İhtiyat sınıfında dört farklı kültür dersi mevcutken, birinci sene kültür dersi çeşidi sekize yükselmiştir. İkinci sene yedi, üçüncü sene on, dördüncü sene on bir, beşinci sene on dört ve altıncı sene on üç çeşit kültür dersi verildiği görülmüştür. Dinî eğitim için Kuran-ı Kerim, ahlak ve ilmihal derslerinin yer aldığı programda kültür derslerinden tarih ve coğrafya, dil bilgisi için kıraat, imla ve kavait dersleri müfredatta yer almıştır. Ayrıca, beden eğitimi, resim ve müzik derslerinin yanı sıra matematik, hendese ve ilm-i eşya dersleri de verilmiştir. Mezuniyetten sonra öğrencilerin iş yeri açabilecekleri göz önüne alındığı için defter tutma usulü de ders olarak programa eklenmiştir(BOA; İ.MF, 6/1317S.25; İ.MF, 8/1321C.1; MF.HYR, 7/27). Aşağıdaki tabloda sınıflara göre derslerin haftalık saatleri verilmiştir(BOA; MF.HYR, 18/109).

Dersler	İhtiyat Sınıfı	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene
Elifba	3	3	---	---	---	---	---
Kuran-ı Kerim	---	3	4	3	2	2	2
İlmihal	---	---	2	2	2	2	2
Ahlak	---	---	---	2	2	1	1
Kıraat ve İmla	---	2	2	2	---	---	---
Kavaid-i Lisan-i Osmani	---	---	---	---	---	2	2
Usul-i Tahrir	---	---	---	---	---	2	2
Tarih-i Osmani	---	---	---	---	---	1	1
Coğrafya-i Osmaniye ve Umumiye	---	---	---	1	2	1	2
Tarif-i Eşya	2	2	1	1	1	1	1
Hesap	2	1	2	1	1	1	---
Mebadi-i Hendese	---	---	---	---	---	1	2
Usul-i Defteri	---	---	---	---	---	1	2
Hat	---	1	1	1	1	1	1
Resim	---	1	1	1	1	1	1
Musiki	---	---	---	---	1	1	1
Riyazat-ı Bedeniye	4	2	2	2	2	---	---
Yekün	11	15	15	16	15	18	20

Tablo 1. Sınıflara göre dersler ve haftalık saatleri

Kültür derslerinin sınıflara göre farklılık arz ettiği görülmüştür. Kültür derslerine ait program aşağıdaki tabloda incelenebilir(BOA; MF.HYR, 7/27; İ.MF, 6/1317S.25; MF.HYR, 10/103).

Kültür Dersleri			
İhtiyat Sınıfı			
Eşkâl-i Huruf	Hesab-ı Zihni	Tarif-i Eşya	Riyazat-ı Bedeniye
Birinci Sene			
Elifba	Kıraat	Tarif-i Eşya	Resim
Hüsnü Hat	Hesab	Ecza-yı Şerife	Riyazat-ı Bedeniye
İkinci Sene			

Eczayı Şerife	**Kıraat**	**Hüsn-ü Hat**	**Riyazat-ı Bedeniye**	
İlmihal	**Hesap**	**Resim**		
Üçüncü Sene				
Kuran-ı Kerim	**İlmihal**	**Kıraat-ı İmla**	**Hesap**	
İlm-i Eşya	**Hüsn-i Hat**	**Mebadi-i Coğrafya**	**Resim**	
Hikayat-ı Müntehibe-i Ahlakiye		**Riyazat-ı Bedeniye**		
Dördüncü Sene				
Kuran-ı Kerim ve Tecvit	**Hüsn-i Hat**	**İlmihal**	**Hesap**	
Kıraat ve Ahlak	**Riyazat-ı Bedeniye**	**İlm-i Eşya**	**Musiki**	
Muhtasar Coğrafya-i Osmani		**Muhtasar Tarih-i Osmani**	**Resim**	
Beşinci Sene				
Kuran-ı Kerim ve Tecvit	**Hüsn-ü Hat**	**İlm-i Eşya**	**İlmihal**	
Kavaidi Lisanı Osmani	**Usulü Tahrir**	**Mebadi-i Hendese**	**Musiki**	
Coğrafyayı Osmani	**Ahlak**	**Resim**	**Hesap**	
Muhtasar Defter Tutmak Usulü		**Tarih-i Osmani**		
Altıncı Sene				
Kuran-ı Kerim ve Tecvit	**Coğrafya-i Umumi**	**Usul-ü Tahrir**	**İlmihal**	
Kavaid-i Lisan-ı Osmani	**Ahlak**	**Hüsn-ü Hat**	**Hendese**	
Muhtasar Defter Tutma Usulü	**Tarih-i Osmani**	**İlm-i Eşya**	**Resim**	**Musiki**

Tablo 2. Darülhayr'da okutulan kültür dersleri

Meslek Dersleri

Sanat dersleri, Dâhilî Talimatname'nin elli yedinci ve elli sekizinci maddeleri ile düzenlenmiştir. Buna göre, okula yeni başlayan çocukların bünyeleri bir sanatı icra edebilecek vaziyete gelinceye kadar basit sanayi işleri ile meşgul edilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Yetenekleri biraz gelişince bünye ve kabiliyetlerine göre bir sanata yönlendirilmeleri kararlaştırılmıştır. Eğer çocukların yaşları ve bünyeleri sanat eğitimine uygun ise hiç bekletilmeden doğrudan doğruya bir sanata yönlendirilmeleri istenmiştir. Öğrencinin öğrenmeye başladıkları sanatı bırakıp başka bir sanata yönelmeleri men edilmiştir. Ayrıca, sanat eğitimini tamamlamadan mezun olamayacakları da ayrıca vurgulanmıştır(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18). Sanat derslerini içeren program aşağıdaki tabloda sınıflarına göre tasnif edilerek verilmiştir(BOA; MF.HYR, 7/27; İ.MF, 6/1317S.25; MF.HYR, 10/103).

Meslek Dersleri
İhtiyat Sınıfı
Kâğıttan Eşkâl-i Basita İmali
Bazı Nebatat ve Eşcar Sap ve Kabuk ve Dallarından Muhtelif Şeyler İmali
Kâğıt Üzerine İğne İle Eşkâl-i Huruf ve Saire Tersimi
Birinci Sene

El İşleri			
Mukavvadan Eşkâli Basite Kesmek ve Eşkâl-i Basite-i Mücesseme Teşkil Etmek			
Renkli Çöp ve Saire Gibi Şeylerden Örgü Dokuma Yapmak			
İkinci Sene			
Tel İşleri	**Oyma İşleri**		
Bal Mumu ve Alçı İşleri	**Tel İle Ağaç Karışık İşler**		
Eğe, Burgu ve Envaı Gibi Edevat-ı Sanayi Hakkında Malumat			
Üçüncü Sene			
İkinci Senedeki Sanayiin Bir Derece İlerisine Devam Olunacaktır			
Dördüncü Sene			
Marangozluk ve Oymacılık			
Demircilikte Müstamel Olan Edevattan Başlıcalarının Tarifi ve Demir Parçalarını Eğelemek ve Delmek ve Perdaht Etmek Ameliyatının İraesi			
Kunduracılık ve Envaına Müteallik Nazariyat-ı İbtidaiyye			
Beşinci Sene			
Marangozluk	**Oymacılık**	**Saraçlık**	**Kunduracılık**
Oyuncakçılık	**Mücellitlik**	**Döşemecilik**	**Mürettiblik**
Hukkaklık	**Frenk Tenekeciliği**	**Bahçıvanlık**	
Alaturka ve Alafranga Aşçılık, Tatlıcılık, Şekerlemecilik, Pastacılık			
Altıncı Sene			
Marangozluk	**Oymacılık**	**Saraçlık**	**Kunduracılık**
Oyuncakçılık	**Mücellitlik**	**Döşemecilik**	**Aşçılık**
Hukkaklık	**Frenk Tenekeciliği**	**Bahçıvanlık**	**Çiftçilik**
Pastacılık	**Tatlıcılık**	**Şekerlemecilik**	

Tablo 3. Darülhayr'da meslek dersleri

Şimendifercilik Eğitimi

Hamidiye Hicaz Demiryolu'nda istihdam edilmek üzere ihtiyaç duyulan işletme memurlarının yetiştirilmesi amacıyla, 11 Temmuz 1906 tarihinde Darülhayr-ı Âli ve Sanayi Mektebi'nin ders programlarında değişikliğe gidilmesi için gerekenlerin yapılması bir irade ile Maarif Nezareti'ne bildirilmiştir. Bu iradede, âlâ ve aliyyülâlâ derecesiyle mezun olanlardan ihtiyaç olan miktarda kişinin beş sene hatt-ı alide istihdamları kararlaştırılmıştır. Ancak, Demiryolu komisyonu tarafından ihtiyaç bildirilmedikçe diploma almaya hak kazananlara diploma verilmeyip bekletilmelerinin usul olarak kabul edilmesi istenmiştir (BOA; İ.HUS, 163/1324 Ca.67; MF.HYR, 15/123).

Maarif Nezareti, şimendiferciliğin bölümlerinden olan makinistlik, marangozluk ve demircilik için Sanayi Mektebine, şimdendifercilik memur ve kondüktörlük gibi memurların yetiştirilmesi işini ise Darülhayr'a havale etmiştir (BOA; MF.MKT, 945/24). Komisyon tarafından hazırlanan programda dördüncü seneden itibaren üç sene boyunca haftada ikişer saat olmak üzere şimendifercilik dersinin işlenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, şimendifercilik için gereken telgrafçılık ve Fransızca derslerinin de müfredata eklenmesi istenmiş (BOA; MF.HYR, 17/64), bu üç ders için müfredatlı bir program hazırlanması ve üç öğretmen tayin edilmesi gerektiği nezarete bildirilmiştir (BOA; MF.HYR, 17/95). Fransızca dersi için başlangıçta dördüncü sınıftan itibaren ikişer saat ders verilmesi uygun görülmüştür. Ancak, Fransızcanın zor bir dil oluşu, şimendifercilik için pek çok Fransızca ıstılah ve

tabir bulunuşu sebebiyle bu dersin dördüncü sınıftan itibaren dörder saat olarak programda yer alması kararlaştırılmıştır (BOA; MF.MKT, 1038/30).

Şimendifercilik için ayrı bir şube ihdas olunmamış, başarılı öğrencilerden isteyenlerin bu alandaki dersleri almaları yoluna gidilmiştir. Ancak programların yoğunluğu sebebiyle sanat alanında yeterince eğitim alamadıkları için okulda kalan yirmi sekiz kişiden ibaret olan yedinci sınıf öğrencilerine, mensup oldukları sanatlarını ihmal etmemek kaydıyla bu alanla ilgili dersleri alma izni verilmiş, 1907'nin Aralık ayında eğitim verilmeye başlanmıştır. Böylece devlet memurluğu yolunun açılması öğrencilerin büyük bir kısmının asıl alanlarını ihmal ederek bu dala yönelmelerine yol açmıştır. Bunun üzerine Darülhayr müdürü, şimendifercilik için bir şube açılmasını ve bu şubeye alınacakların, kabiliyetlerine göre okul idaresince belirlenmesini, naklen bu şubeye geleceklerin başka sanatla ilgilenmemelerini, derslerinin özellikle matematikte âlâ veya aliyülâlâ derecesinde olmasını, dersleri tamamlayınca memur olacakları göz önünde tutularak yaşlarının on altıdan aşağı olmamasını, bünyelerinin ilim tahsiline ve Hicaz hattında istihdam olunacakları sebebiyle vücutlarının sıcağa alışkın olmasının şart koşulmasını nezaretten talep etmiştir(BOA; MF.HYR, 19/131). 1 Şubat 1908 tarihinde Maarif Nezareti bu talebi uygun görmüş, gerekli çalışmaların yapılmasını istemiştir(BOA; MF.MKT, 1038/30).

Atölyelerde Gerçekleşen Üretim

Darülhayr atölyeleri bir nevi küçük ölçekli işletme gibi çalışmıştır. Sadece öğrenciye teorik ve pratik eğitim verilmekle kalınmamış, aynı zamanda çeşitli mekteplerden, devlet kurumlarından ve hariçten siparişler alınmak suretiyle imalat da yapılmıştır. Darülhayr atölyelerinde öğrenciler, öncelikle kendi istihkakları olan ayakkabı ve elbiseyi üretmişler, sonrasında diğer kurumlar için üretim yapmışlardır (BOA; MF.HYR, 11/14; MF.HYR, 18/46). Mekteb-i Sultanî öğrencileri için ayakkabı, setre, yelek, pantolon ve takım elbise(BOA; MF.HYR, 9/46; MF.HYR, 12/146; MF.HYR, 14/12; MF.HYR, 14/15; MF.HYR, 14/21; MF.HYR, 16/7; 19/71; MF.HYR, 20/112; MF.HYR, 21/11; MF.HYR, 22/14; MF.HYR, 23/83), Aşiret Mektebi öğrencileri için ayakkabı, dâhilî ve harici elbise(BOA; MF.HYR, 14/6; MF.HYR, 14/8), Mekteb-i Harbiye öğrencileri için ayakkabı ve çizme(BOA; MF.HYR, 9/51), Askerî Mülkiye öğrencileri için elbise(BOA; MF.HYR, 17/21), Vefa Mektebi için sıra(BOA; MF.HYR, 23/115), Mekteb-i Rüşdiye ve diğer bazı okullar için sıra(BOA; MF.HYR, 20/41; MF.HYR, 17/46) ile Maarif Nezareti hademeleri için takım elbise(BOA; MF.HYR, 10/66), Daire-yi Ayan ve Meclis-i Mebusan hademe ve odacıları için ayakkabı ve takım elbise(BOA; MF.HYR, 24/66) üretimi yapılmıştır. Bunlardan başka, Ramazan ayında açılan sergi(BOA; MF.HYR, 18/101) ile ve daha sonra açılan dükkân(BOA; MF.HYR, 19/73) ile de İstanbul halkına yukarıda sayılanların yanı sıra halı ve seccadenin de dahil olduğu ürünleri satma imkânı bulmuşlardır.

Öğrenci Kabulü

Darülhayr Nizamnamesi'nin Esbab-ı Mucibe Mazbatası'nda Osmanlı tebaasından ayrı ayrı beşer altışar yüz kişinin alınması gerektiği, ancak bunun maliyetinin çok yüksek olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca bu alanda milel-i sairenin müesseselerinin de olduğu hatırlatılarak toplamda altı yüz öğrencinin alınması istenmiştir. Ancak, Kuruluş Nizamnamesi'nde bu sayı üç yüz olarak dile getirilmiştir. Kızlar için ayrıca bir okulun açılacağı belirtilmiş, bu okulun sadece erkeklere ait olduğu ifade edilmiştir.

Hem mazbatada hem nizamnamede hem de Dâhilî Talimatname'de, Darülhayr'da meslek eğitimi verilmesi amaçlandığı için öğrencilerin bu meslekleri icra edebilecek sağlık şartlarını taşımaları şart koşulmuştur. Mazbatada, bu sağlık şartlarını taşıyan çocuklardan yaşları yedi ile on iki arasındakilerin okula kaydedilebileceği ifade edilmiş olmasına rağmen bu konudaki düzenlemenin nizamname ile belirleneceği ifade edilmişti. Nizamnamede ise yaş sınırı ondan aşağı ve on dörtten yukarı olmamak şeklinde belirtilmişti. Talimatnamede ise on yaşını geçmiş olması şart koşulmuştur.
Okula kaydedilecek öğrencinin yetim ve bikes olması, bunun için muhtardan ilmühaber getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Fazla talep olması durumunda, mazbatada şartları uygun olan çocuklar arasında kura çekilmesi gerektiği kaydedilmiş olmasına rağmen, nizamnamede, isimlerinin kaydedildiği defterdeki tarihe göre önce kaydedilenlerin kontenjan dolana kadar sırayla kaydedilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Okul idaresinin doğrudan doğruya öğrenci kaydetmesi yasaklanmıştır. Başvuru yapan çocuklardan, okula kayıt için gereken şartlara sahip olanlar Maarif Nezareti'nce belirlendikten sonra isimleri okula bildirilmek suretiyle kayıtları yapılmıştır.

Okula kaydı yapılan öğrencinin diğer çocukların yanına gitmeden evvel banyo yaptırılması, eski elbiselerinin yerine yenilerinin verilmesi gerektiği talimatnamede kaydedilmiştir. Eğer çocuğun velisi var ise bu eski elbiselerin ona verilmesi, yok ise yıkanıp ütülendikten sonra satılmak üzere ambara teslim edilmesi istenmiştir.

Okula yeni kaydolan öğrenciye öğrenim hayatı boyunca kullanmak üzere kayıt sırasına göre numara verilmiş, bu numaranın öğrencinin elbiselerine ve kullandığı çamaşırlara nakşedilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, bu numara elbise deposunda öğrenciye ayrılan rafa da yazılmıştır(BOA; MF.HYR,1/29; MF.HYR, 10/37; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Açılış gerekçesinde İstanbul'daki kimsesiz çocukların korunması dile getirilmiş olmasına rağmen okulun hizmete girdiği sene Şarkî Rumeli ve Bulgaristan'daki Müslüman ahalinin yetimlerinin de okula kaydedildiği görülmektedir. Şarkî Rumeli ve Bulgaristan'da bulunan yirmi dört kasabadan toplanan yetimlerin Edirne ve Bursa'daki idadiler ile Mekteb-i Sultanî, Mekteb-i Sanayi, Darüşşafaka ve Darülhayr'a dağıtılmasının Bulgaristan komiserliğince istendiği müşahede olunmuştur(BOA; Y.PRK.MK, 16/78). Okul açılmazdan evvel başlayan bu kayıtların ilk yıl Aralık ayına kadar devam ettiği ve on yedi öğrencinin eğitime başladığı anlaşılmaktadır. 1904'te üç öğrenci ve 1906'da da bir öğrencinin bu bölge ahalisinden okula kaydedilmiştir. Bu çocuklar eğitim seviyelerine göre sınıflara taksim edilmiştir(BOA; MF.HYR, 20/55). Ayrıca, 1905'te Söke Rüşdiyesi öğretmeni Abdullatif Efendi'nin vefatıyla hem annesiz hem de babasız kalan üç çocuk da Darülhayr-i Âliye kaydedilmiştir(BOA; MF.HYR, 7/43).

Okulun açıldığı 1903 yılında, ihtiyat sınıfı ile beraber üçüncü sınıfa kadar olan sınıflara öğrenci kaydı yapılmıştır. Ertesi yıl dördüncü sınıf oluşturulmuştur(BOA; MF.HYR, 4/121; MF.MKT, 805/66). 1904 senesinde okulun mevcudu 296 kişidir. Yeni öğretim yılı için kaydolmak isteyen 12 kişiden dördü kaydedilmiş, 8 kişi ise okula kaydolmak için gereken şartları taşımadığı gerekçesiyle kaydedilmemiştir(BOA; MF.MKT, 794/63).

1906 yılına kadar okul mevcudu Nizamnamede ifade edildiği gibi 300 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bu seneden itibaren, Maarif Nezareti'nin emriyle ilk kez fazla öğrenci alındığı görülmüştür(BOA; MF.HYR, 13/12). Fazladan okula kaydı yapılan bu öğrencilere muvakkat öğrenci namı verilmiştir. Zamanla bu sayı artmıştır.

Öğrenci sayısındaki artış aynı zamanda öğrencilerin yeme, içme, giyim ve kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanması için gereken meblağın artmasına yol açmıştır. Üç yüz öğrenci için tahsisat ayrılan okulda muvakkat öğrencilerle beraber üç yüz altmış öğrenci barınmaya ve eğitim almaya başlayınca bu miktar yetersiz kalmıştır. Okula devam etmeyen öğrencilerin tahsisatı fazla öğrencilere aktarılarak durum idare edilmeye çalışılmışsa da artan öğrenci sayısı bu durumu imkânsız hale getirmiştir(BOA; MF.HYR, 17/5; MF.HYR, 19/123).

Öğrenci sayısı nizamnamede öngörülen üç yüz kişiye ininceye kadar öğrenci kaydının yapılmaması hakkında 2 Şubat 1908 tarihinde Meclis-i Vükela'da karar alınmıştır(BOA; MV, 117/144). Buna rağmen hem şahsi başvurular hem de kurumsal başvurular devam etmiştir(BOA; DH.MKT, 2657/45). 8 Eylül 1908 tarihine gelindiğinde okul mevcudu 380 kişiye ulaşmıştır. Artan talepler üzerine, 3 Kasım 1908'de okulun kapasitesinin dolduğunun Takvim-i Vekayi(Takvim-i Vekayi, 23 Teşrinievvel 324, s.3) yolu ile duyurulması kararlaştırılmıştır. Bilahare, Sadrazam konuya el atmış, 7 Kasım'da Maarif Nezareti'nden benzer bir okulun daha eğitim hayatına kazandırılması için çalışma yapmasını istemiştir. Maarif Nazırı, böyle bir okulun yeniden açılması için hem zaman hem de külliyetli miktarda para gerekeceği, bunun yerine binası müsait olan Darülhayr'daki öğrenci sayısının 500'e artırılması ve bütçesinin buna göre düzenlenmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir. Meşrutiyetin ilanı ile Müslüman veya gayrimüslim herkesin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanması gerektiği düşüncesi ileri sürülerek Darülhayr'a gayrimüslim öğrenci alınması gündeme gelmiştir. İlk başta 20 kişilik bir kontenjan öngörülmüş, daha sonra bu rakam 60'a yükselmiştir. Böylece, sayısı beş yüze çıkarılacak olan öğrencilerin altmışı farklı mezheplerden gayrimüslim

çocuklarından, sekseni ise Müslüman çocuklarından olması kararı alınmıştır. 10 Aralık'ta Takvim-i Vekayi(Takvim-i Vekayi, 29 Teşrinisani 324, ss. 3-4) müdüriyetine gönderilen bir yazı ile 12 Aralık'ta 140 çocuk için Darülhayr'da komisyon tarafından şartları uygun çocuklar arasında kura çekileceğinin gazetede ilan edilmesi istenmiştir(BOA; MF.MKT, 1080/10). Bu şekilde, 1909 yılı başında okul mevcudu 500 kişiyi bulması beklenirken, Mayıs 1909 itibari ile 140 kişiden 43'ü hiç müracaat etmemiş, 31 öğrenci müdür muavinini darp ettikleri için ihraç edilmiş, artan firar olayları ve disiplinsizlik sebebiyle gerçekleşen ihraçlar sonucu öğrenci sayısı 330'a kadar düşmüştür(BOA; MF.HYR, 25/15).

Disiplin İşleri

Disiplin, ödül ve cezanın birlikte ve dengeli bir şekilde uygulanması ile en doğru şekilde sağlanabilir. Okuldaki disiplinden amaç, öğrenciyi içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde bilgili, terbiyeli bir birey olarak yetiştirebilmektir. Bu sebeple hata yapana ceza verilirken başarı gösterene de mükâfat verilmelidir ki öğrenciyi hatadan uzaklaştırıp başarıya yönlendirmek mümkün olsun. Darülhayr'da bu konuda hem mükâfatlandırma hem de cezalandırma birlikte işletilmiş, yetim ve kimsesiz olan bu çocuklara bir yandan meslekî eğitim verilirken diğer yandan içinde bulunduğu topluma faydalı bir birey olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Ödül

Dâhilî Talimatname'nin ikinci faslında disiplinle ilgili konulara yer verilmiştir. Öğrencileri başarıya ve çalışkanlığa teşvik etmek amacıyla mükâfatlandırma yoluna gidilmiştir. Derse devam hususunda gayretli olan, hal ve hareketlerinde iyi hali ortaya çıkan öğrenciye Aferin, Takdir ve Tahsin namıyla üç çeşit ödül verilmesi uygun görülmüştür(BOA; MF.HYR, 24/4).

Matbu olan bu belgelerde öğrencinin ismi ve belgenin verilme sebebi de yazılmıştır. Akşam yoklamasında öğrencilerin toplandığı bir esnada verilmesi kararlaştırılan bu belgelerden Aferini ser-mubassır, Takdiri müdür yardımcısı ve Tahsin ise müdürün vermesi gerektiği ifade edilmiştir.

Ayrıca, ödüllendirmede devamlılığı sağlamak amacıyla belgelerin artmasına göre yeni mükâfatlar takdir edilmiştir. Beş Aferin bir Takdir ve iki Takdir bir Tahsine denk görülmüş, bir sene içerisinde beş Tahsin ya da buna denk diğer belgelerden almayı hak eden öğrencinin koluna sarı şerit takılmak suretiyle ödüllendirilmesi istenmiştir. Tahsin sayısı ona ulaştığında bu şeridin sim şeride değiştirilmesi, öğrencilerin karşısında bu çocuğun müdür tarafından takdir edilerek onurlandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bundan başka, okulun görünen bir yerine asılacak bir tabloda bir hafta içerisinde ders, sanayi veya iyi ahlaktan dolayı beş aferin alan öğrencilerin isimlerinin yazılarak ilan edilmesi usulü de benimsenmiştir(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Ayrıca sınavlarda başarı göstererek dereceye giren öğrenci de ödüllendirilmiştir. Her dersin sınavından birinci olana Mükâfat, ikinci, üçüncü ve dördüncüye ise Zikr-i Cemil verilmiştir(BOA; MF.HYR, 24/26). Kendi sınıfında en fazla dersten dereceye giren ilk dört öğrenci ise Fevkalade Mükâfat'ı almaya hak kazanmıştır. Bundan başka, öğretim yılı içinde çalışkanlıkları, gayretleri, iyi hal ve hareketlerinden dolayı aferin alan öğrenciden bu aferinlere karşılık Mükâfat almaya hak kazananların isimlerine de yer verilmiştir. Buna göre, her kırk Aferin için bir Mükâfat takdir edilmiştir. Bu öğrencilerin ismi ve aldıkları mükâfat adedi aşağıdaki tabloda verilmiştir(BOA; MF.HYR, 10/103).

Ceza

Talimatnamedeki esaslara göre, öğrencilerin bütün dershanelerde ve atölyelerde edepli bir şekilde dersine ve işine dikkat etmesi, soru sorulmadıkça konuşmaması gerektiği ifade edilmiştir. Dersine ve sanatına çalışmayan, sınıfına, atölyesine ve camiye vaktinde gelmeyen öğrenciye diğer öğrencilerin teneffüs vaktinde bir saat kadar iş yaptırılmak veya yazı yazdırılmak suretiyle ceza verilmiştir.
Okulun kurallarına göre emredilen işleri yapmayanlar, arkadaşlarıyla tartışan öğrenciler, birinci defa bu suçları işlediklerinde öğle ve akşam yemeklerinde almaları gereken yemeklerin bir tabağından, ikincisinde iki tabağından mahrum bırakılması uygun görülmüştür. Eğer, üçüncü kez aynı hatayı işlerse bir gün boyunca yemek verilmeyip sadece ekmek verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir ay içinde iki defa bu şekilde ceza alanlar ve arkadaşlarıyla kavga edenler birinci seferde bir hafta, tekrarı

halinde ise dört haftaya kadar izinsizlik cezası verilmesi, izinsizliğin riyazat cezasını da içerdiği ifade edilmiştir(BOA; MF.HYR, 7/25).

Amirlerine karşı itaatsizlik eden ve diğer arkadaşlarını da itaatsizliğe teşvik eden veya okuldan kaçan öğrenciye kabahatlerinin derecesine göre bir günden iki güne kadar hapis cezası verilmesi uygun görülmüştür. Aynı suçun tekrarı halinde ceza bir haftaya çıkarılmış, riyazat cezası da buna dahil edilmiştir.

Ayrıca, üzerinde kesici aletler taşıyan, memurlara karşı öfkelenen ve şiddet uygulayan, arkadaşları hakkında edebe aykırı, kötü fikirlere sahip olduğu anlaşılan öğrencilere de bir hafta hapis cezası Cuma günü ekmekten başka bir gıda verilmemesi anlamına gelen riyazat cezasıyla birlikte verilmiştir. Öğrencinin, okul binasına, eğitim-öğretim araç gereçlerine vereceği hasar imal edilip satılan eşyadan elde edilen gelirin öğrenciye düşen kısmından karşılanması kararlaştırılmıştır(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Bu cezaların yetersiz kaldığı durumlarda Maarif Nezareti'nin mülkiye idadilerinin idaresi için hazırlamış olduğu talimatnamenin uygulanması yoluna gidilmiştir. Bunun sebebi, Darülhayr'ın talimatnamesinde okuldan atılmayı gerektirecek kadar önemli kusurlarla ilgili düzenlemelerin yer almamasıdır(BOA; MF.HYR, 13/41; 17/47; 17/113). Ancak, mülkiye idadileri için hazırlanan ve diğer liselerde de uygulanan talimatnamenin altmış ikinci maddesi kademe kademe cezalar hakkında bilgi vermekte ve en nihayetinde kesin ihraç hükmünü ele almaktadır(Mahmud Cevad, 1338, ss. 387-388).
26 Eylül 1906 tarihinde nezarete gönderilen bir yazıda, okulun açıldığı tarihten beri sınıf geçemeyerek aynı sınıfı tekrar etmekte olan yirmi üç öğrencinin okuldan atılması ve yerlerine çalışkan çocukların alınmasıyla verilen emeklerin boşa götürülmemesi istenmiştir. Ancak, Darülhayr'ın talimatnamesi bunun için yetersiz olduğundan umum idadiler için uygulanan talimatın altmış ikinci maddesinin hükümlerinin esas alınarak bu işlemin yapılması gerektiği vurgulanmıştır(BOA; MF.HYR, 13/41).
Yatılı bir okul olan Darülhayr'da karşılaşılan disiplin problemlerinin başında devamsızlık ve firar gelmiştir. Bunun başlıca sebebi, aile terbiyesi ve disiplinden mahrum bir şekilde büyüyen bu çocukların okulun disiplinli hayatına ayak uydurmakta zorlanmış olmalarıdır. Dâhilî Talimatname'nin kırk beşinci maddesine göre, velisi olan öğrenci Cuma akşamından itibaren, velisi olmayan ise sadece Cuma günü izinli sayılmıştır(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18). Bunun haricinde her hangi bir görev verilmedikçe okuldan çıkmalarına izin verilmemiştir. Bu durumda, okula başlayıncaya kadar serbest yaşamaya alışmış olan çocuklar devamsızlığa ve firara yönelmiştir. Bazen bu firarlar haftaları bulduğu olmuştur(BOA; MF.HYR, 10/40).

Darülhayr'da karşılaşılan disiplin problemlerinden bir diğeri ise itaatsizlik, saygısızlık, tahkir ve kavgaların yer aldığı iletişim problemleridir. Özellikle okuldan atılmak isteyen öğrencilerin huzursuzluk çıkartarak okulla ilişiklerinin kesilmesini sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu şekildeki suçlardan dolayı, okulun açık bulunduğu altı yıl içerisinde 45 çocuk okuldan atılmış, çok sayıda uzaklaştırma ve izinsizlik cezası uygulanmıştır(BOA; MF.HYR, 3/25; MF.HYR, 12/2; MF.HYR, 13/34; MF.HYR, 13/67; MF.HYR, 16/99; MF.HYR, 17/80; MF.HYR, 17/113; MF.HYR, 19/10; MF.HYR, 21/51; MF.HYR, 21/110).

Darülhayr öğrencileri arasında görülen diğer bir suç ise fuhuş, livata ve birbirlerine karşı edepsiz hareketlerdir. Öğrencilerin izin günlerinde meyhane ve umumhane gibi yerlere gitmeleri suç iken bu mahallerde yakalanan öğrenciler olmuştur. Bu mahallerde yakalanan öğrenciler okuldan ihraç edilmiştir(BOA; MF.HYR, 2/35; 9/26).

Birbirlerine karşı ahlaksız hareketlerde bulunmak suretiyle cinsel tacizde bulunan öğrencilere de rastlanmıştır. Bunlar ise disipline sevk edilmişler ve bir hafta süreyle hapis cezasına düçar olmuşlardır(BOA; MF.HYR, 3/25).

Livata ile ilgili disiplin tutanakları da mevcuttur. Okulun açıldığı yıldan itibaren kapanıncaya kadar her yıl bu tür olaylara rastlanmış, yapılan disiplin soruşturmaları sonucunda bu fiili işlediği kesinleşen öğrencilerin okulla ilişiği kesilmiştir(BOA; MF.HYR, 13/34; MF.HYR, 16/79; MF.HYR, 20/6; MF.HYR, 25/91).

Darülhayr'da hırsızlık suçu nedeniyle de disiplin soruşturmaları yapıldığı müşahede olunmuştur. Birbirlerinin eşyalarını çalan öğrencilerden başka, okulun eşyalarını çalan ya da dışarıda misafir olduğu evin eşyalarını çalan öğrencilere rastlanmıştır(BOA, MF.HYR, 12/2; MF.HYR, 21/51).

Mezuniyet

Darülhayr-i Âli'de mezuniyetle ilgili düzenlemeler Dâhilî Talimatname'nin altmış dokuzuncu ve yetmişinci maddelerinde ele alınmıştır. Kültür derslerini tamamlasa bile meslekî dersleri tamamlamayan öğrencinin mezun olamayacağı belirtilmiş, iki tür diplomanın varlığına dikkat çekilmiştir. Buna göre, hem kültür dersleri hem meslek dersleri için bir diploma ile sadece meslek dersleri için başka bir diplomanın olduğu ifade edilmiştir. Meslekî eğitimini tamamlayıncaya kadar öğrencinin okulda kalması zorunlu tutulmuştur. Bundan başka, diploma almaya hak kazanan öğrencinin diplomasının, Maarif Nezareti'nden gönderilecek bir kurulun huzurunda düzenlenen törenle verilmesi kararlaştırılmıştır. Öğrencinin diploma alırken bu kurulun önünde Padişaha ve devlete bağlılık yemini etmesi gerektiği vurgulanmıştır(BOA; MF.HYR, 7/25; İ.MF, 6/1321.S.18).

Mezuniyetten sonrası da düşünülmüş, mezun olanların mesleklerini icra edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmıştır. Darülhayr Nizamnamesi'nin Esbab-ı Mucibe Mazbatası'nda, sanat icra edebilmek için sermayeye ihtiyaç duyulduğu, öğrenciye mezuniyetten sonra iş kurabilmeleri için para verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Konunun nizamnamenin ilgili maddelerinde izah edildiği şekilde gerçekleştirilmesi istenmiştir. Öğrenciye tahsis edilen 30 kuruş maaşın ihtiyat sınıfından üçüncü sınıfa kadar ayda 2'şer kuruş, dört ve beşinci sınıfta 4'er kuruş ve altıncı sınıfta 8 kuruş verilmek suretiyle artan miktar 2.246 kuruşun biriktirilip mezuniyetten sonra kendilerine sermaye olmak üzere verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, bu miktara, okulda üretilip satılan ürünlerden elde edilecek gelirden paylarına düşen miktarın da eklenmesinin uygun olacağı kaydedilmiştir(BOA; MF.HYR, 10/37).

Darülhayr-i Âli 1903 yılında eğitime başladığında ihtiyat sınıfı ile birlikte ilk üç sınıf da teşekkül etmiştir. 1904 senesinden itibaren her yıl bir üst sınıf açılmış, 1907 yılında ise 6. sınıfların eğitimi tamamlanmıştır. Ancak, meslekî eğitime zamanında başlanamadığı için bu alandaki eğitimlerini tamamlayamayan öğrencinin mezun olmasına müsaade edilmemiştir. Bu durumdaki öğrencilerin kültür dersleri sona ermiş, sadece meslek dersleriyle eğitime devam edilmiştir.

3 Kasım 1908 tarihinde Darülhayr müdüriyeti Maarif Nezareti'ne tahsillerini tamamlamış olan öğrencilerini mezun etmek için izin başvurusunda bulunmuştur. Bu başvuruda verilecek diplomaların da kendilerine gönderilmesini arz etmiştir. Nezaret, tahsillerini tamamlayanların okulda kalmasının doğru olmadığını beyan ederek mezun olmaları için gereken çalışmaların yapılmasını emretmiştir. Ayrıca, diploma için bir örneğin Darülhayr tarafından yapılmasını ve basılmak üzere nezarete gönderilmesini istemiştir(BOA; MF.HYR, 23/87).

Okuldan mezun olma hakkı kazanan ilk öğrenciler şimendifercilik ve telgrafçılık dersleri alan öğrencilerdir. 59 kişilik bu ilk grup 1908 yılında mezuniyet hakkı kazanmalarına rağmen bir işe yerleştirilemedikleri için okulda kalmaya devam etmişlerdir. Maarif Nezareti'ne iletilen konuyu nezaret Babıali'ye bildirmiştir. Bikes ve bivaye olan bu çocukların şimendifercilik ve telgrafçılık okudukları, başka bir işin ellerinden gelmediği dile getirilmiştir. Hükümetçe hallerine uygun birer memuriyet verilmesi istenmiştir. Bu noktada Hamidiye Hicaz Demiryolu hattının döşenmekte olduğu ve çok sayıda memura ihtiyaç duyacağı ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin yarısının demiryolu hattında kalan yarısının ise Posta ve Telgraf Nezareti bünyesinden istihdam edilebilecekleri hatırlatılmıştır(BOA; MF.MKT, 1089/16).

Bunun üzerine, âlâ ve âliyülâlâ derecesiyle mezuniyete hak kazanan beş öğrencinin isimleri tesbit edilerek Hatı Âliye bildirilmesi istenmiştir. Ayrıca, kalan öğrencinin yarısının Hicaz Demiryolunda, diğer yarısının ise Posta ve Telgraf Nezareti'nde istihdam edilmek için dilekçe verdikleri nezarete iletilmiş ve bir çare bulunması talep edilmiştir. Az bir maaşla bile olsa bu kurumlarda çalışmak istedikleri vurgulanmıştır(BOA; MF.MKT, 1081/55). 24 Ocak 1909 tarihinde sadaretten dahiliyeye gönderilen bir yazı ile bu çocukların Maarif Nezareti'nin ifade ettiği şekilde istihdam edilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması emredilmiştir(BOA; DH.MKT, 1306/21).

Darülhayr'dan mezun olan diğer bir grup da mürettiplik sınıfı öğrencileridir. 1909 yılı Ocak ayı itibariyle mezun olan öğrenciler bir işe yerleştirilmeleri için okul müdürüne dilekçe vermiştir. Bunun üzerine Darülhayr müdürü bunların kimsesiz olduklarını beyan ile Matbaa-yı Amireye başvurmuş, mesleklerini icra edebilmeleri için kendilerine görev verilmesini rica etmiştir(BOA; MF.HYR, 23/89; MF.HYR, 23/90).

Darülhayr-İ Âli'nin Kapatılması

31 Mart hadisesiyle iktidardan uzaklaştırılan Sultan II.Abdülhamid' e ait izleri silmek isteyen dönemin hükümeti zaman kaybetmeden Padişahın ismiyle özdeşleşen kurumlardan Darülhayr-i Âli'nin kapatılması için harekete geçmiştir. Yetimlerin, kimsesizlerin koruyucusu olarak halk nazarında Padişah'ın yerini güçlendiren Darülhayr'ın varlığı, geçmiş döneme ait izleri silmek isteyen İttihat ve Terakki yönetimi için kabul edilemez bir durum olmuş, okulun kapatılmasıyla bu etkinin ortadan kaldırılması istenmiştir(Koçu, 1966, s.4248; Özbek, 1999, s.82-83; Sakaoğlu, 2003, s.564).

Maarif Nezareti, Darülhayr'da kültür dersleri ile birlikte meslek derslerinin verilmesinden beklenen sonucun alınamadığı, ne bir sanayi mektebi gibi ne de diğer okullar gibi bir sonuç elde edilemediğini ifade etmiş, bu gerekçeyle okulun Eylül 1909'a kadar kapatılmasını istemiştir. Bunun üzerine, 5 Temmuz 1909 tarihinde konu Meclis-i Vükela'da ele alınmış, Maarif Nezareti'nin gönderdiği kanun teklifi uygun bulunarak Mebusan Meclisi'ne sevk edilmiştir(BOA; MV, 129/47). 13 Temmuz'da Mebusan Meclisi gündemine alınan kapatma kararı aynı gün Maarif Encümeni'ne havale olunmuştur(MMZC; C:5, s.341). 18 Ağustosta Meclis-i Mebusan'da yapılan oylamanın sonucunda 14 Eylül 1909 tarihinde Darülhayr'ın kapatılması kararlaştırılmıştır (MMZC; C:6, ss. 517-523). 19 Ağustos'ta Meclis-i Ayan gündemine alınan kanun teklifi oy birliği ile kabul edilmiş, Padişahın onayına sevk edilmiş, onaydan sonra da resmî gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmesi kararlaştırılmıştır. 20 Ağustosta Sadaretin Padişahın onayına sunduğu kanun 21 Ağustosta onaylanmıştır(BOA; İ.KNM, 1327/Ş.5).

Darülhayr'ın kapatılması üzerine öğrenciler İstanbul. Konya, Ankara, Erzurum, Kastamonu ve Midilli'de bulunan yatılı okullara dağıtılmıştır (BOA; MF.HYR, 26/45).

KAYNAKÇA

1. **Arşiv Belgeleri:**

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)
BEO, 1225/91872;
DH.MKT, 1306/21; DH.MKT, 2657/45;
İ.HUS, 69/1316 C.87; İ.MF, 6/1317.S.25; İ.MF, 8/ 1320.C.1; İ.HUS, 99/ 1320.C32; İ.MF, 6/1321.S.18; İ.HUS, 109/1321.C.37; İ.HUS, 163/1324 Ca.67; İ.KNM, 1327/Ş.5;
MF.HYR,1/29; MF.HYR, 1/43; MF.HYR, 2/35; MF.HYR, 3/25; MF.HYR, 4/121; MF.HYR, 7/25; MF.HYR, 7/27; MF.HYR, 7/43; MF.HYR, 9/26; MF.HYR, 9/46; MF.HYR, 9/51; MF.HYR, 10/37; MF.HYR, 10/40; MF.HYR, 10/66; MF.HYR, 10/103; MF.HYR, 11/14; MF.HYR, 12/2; MF.HYR, 12/146; MF.HYR, 13/12; MF.HYR, 13/34; MF.HYR, 13/41; MF.HYR, 13/67; MF.HYR, 13/132; MF.HYR, 14/6; MF.HYR, 14/8; MF.HYR, 14/12; MF.HYR, 14/15; MF.HYR, 14/21; MF.HYR, 15/123; MF.HYR, 16/7; MF.HYR, 16/79; MF.HYR, 16/99; MF.HYR, 17/5; MF.HYR, 17/21; MF.HYR, 17/46; MF.HYR, 17/47; MF.HYR, 17/64; MF.HYR, 17/80; MF.HYR, 17/95; MF.HYR, 17/113; MF.HYR, 18/46; MF.HYR, 18/101; MF.HYR, 18/109; MF.HYR, 19/10; MF.HYR, 19/71; MF.HYR, 19/73; MF.HYR, 19/123; MF.HYR, 19/131; MF.HYR, 20/6; MF.HYR, 20/41; MF.HYR, 20/55; MF.HYR, 20/112; MF.HYR, 21/11; MF.HYR, 21/51; MF.HYR, 21/110; MF.HYR, 22/14; MF.HYR, 23/83; MF.HYR, 23/87; MF.HYR, 23/89; MF.HYR, 23/90; MF.HYR, 23/115; MF.HYR, 24/4; MF.HYR, 24/26; MF.HYR, 24/66; MF.HYR, 25/15; MF.HYR, 25/91; MF.HYR, 26/42; MF.HYR, 26/45;
MF.MKT, 1038/30; MF.MKT, 1080/10; MF.MKT, 1081/55; MF.MKT, 1089/16; MF.MKT, 768/24; MF.MKT, 794/63; MF.MKT, 805/66; MF.MKT, 945/24;
MV, 117/144; MV, 129/47;
Y.A.RES, 104/34; Y.MRZ.d, 10563; Y.PRK.MK, 16/78; Y.PRK.UM, 46/29

2. Resmi Yayınlar:

Düstur, 1.Tertip, 7.Cilt.
Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi; 1. Dönem, 111. Birleşim, Cilt:5, Sayfa:341
Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi; 1. Dönem, 137. Birleşim, Cilt:6, Sayfa: 517-523
Salname-i Maarif-i Nezaret-i Umumiye, Altıncı Sene, 1321 Sene-i Hicriyesine Mahsustur.
Takvim-i Vekayi, 23 Teşrinievvel 324, Birinci Sene, Adet 31, Perşembe, 10 Şevval 1326
Takvim-i Vekayi, 29 Teşrinisani 324, Birinci Sene, Adet 62, Cumartesi, 18 Zilkade 1326

3. Tetkik Eserler:

Akgündüz, Ahmet; İslam Hukukunda ve Osmanlı Tatbikatında Vakıf Müessesesi, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1988.
Bilim, Cahit Yalçın; Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876), Anadolu Üniversitesi yayınları No: 1067, Eskişehir 1998.
Birol, Nurettin; Halil Rıfat Paşa Dönemi ve İcraatı 1827-1901, Cedit Neşriyat, Ankara 2009.
Ergin, Osman; Türk Maarif Tarihi, Cilt:1-4, İstanbul 1977 .
Koçu, Reşat Ekrem, "Darü'l-Hayr-i Âli", İstanbul Ansiklopedisi, Cilt:8, İstanbul 1966.
Kodaman, Bayram; Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1980
Mahmud Cevad; Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilatı, Matbaba-i Amire, 1338
Nuhoğlu, Hidayet Y.; "Darüleytam", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt:8, İstanbul 1993.
Okay, Cüneyd; Belgelerle Himaye-i Etfal Cemiyeti 1917-1923, Şule yayınları, İstanbul 1999.
Özbek, Nadir; "II. Abdülhamid ve Kimsesiz Çocuklar Darülhayr-i Âli", Tarih ve Toplum, Sayı:182, Şubat 1999, s.75-84.
Özbek, Nadir; Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet Siyaset, İktidar ve Meşruiyet 1876-1914, İletişim Yayınları, İstanbul 2008.
Sakaoğlu, Necdet; Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 33, İstanbul 2003.
Yurdakul, İlhami; Osmanlı İlmiye Merkez Teşkilatı'nda Reform (1826-1876), İletişim Yayınları, İstanbul 2008.

Tanzimat Dönemi'nde Geleneksel Eğitim Kurumlarının Islahı Meselesi

Erol ÇİYDEM
Atatürk Üniversitesi

Yavuz ÖZDEMİR
Atatürk Üniversitesi

Özet

Tanzimat dönemi, Osmanlı İmparatorluğu'nda 3 Kasım 1839 tarihinde ilan edilen Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile başlayıp 1876 yılında yeni bir safha olan Meşrutiyetin ilanına kadar geçen süreci ifade etmektedir. Bu süreç Osmanlı-Türk modernleşmesinin en önemli aşamalarından birisini oluşturmaktadır. Tanzimat dönemi, Osmanlı bürokratları tarafından toplumsal modernleşme projesinin yürütüldüğü bir zaman dilimi olmuştur. Tanzimat döneminde toplumsal modernleşmenin yürütülmesinde eğitim başlı başına ayrı bir alan olarak ele alınmış ve bu alanda radikal değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde mevcut geleneksel Osmanlı eğitim kurumlarının yanı sıra modern okullar ve kurumları açılarak eğitim alanında ciddi bir kurumsallaşma ve okullaşma hamlesi başlatılmıştır. Ancak yeni eğitim kurumları açılırken eski kurumların ortadan kaldırılması yoluna başvurulmamıştır. Bunun yerine geleneksel eğitim kurumlarının ıslahı yönünde birtakım girişimlerde bulunulmuştur. Bazı araştırmalarda bahsedildiği üzere eski eğitim kurumları kaderlerine terkedilmiş durumda bırakılmamıştır. Ancak bu eğitim kurumlarının ıslahına yönelik girişimlerin hayata geçirilip geçirilemediği ya da ne derece başarılı olunduğu elbette tartışılabilir. Bu bağlamda çalışmada Tanzimat döneminde geleneksel eğitim kurumlarına yönelik ıslah girişimleri, toplumsal modernleşme projesi kapsamında analitik bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmada veriler, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmanın yöntemi olarak tarihsel araştırma kullanılmıştır.

The Issue of Traditional Educational Institutions' Reform in Tanzimat Period

Abstract

Tanzimat period that began with the Gülhane Hatt-i Hümayunu be announced on November 3, 1839 refers to the period until the declaration of constitutional monarchy in 1876 which was a new phase in the Ottoman Empire. This process constitutes one of the most important stages of the Ottoman-Turkish modernization. Tanzimat period was a time of social modernization project being carried out by the Ottoman bureaucrats. Education was considered as a separate area in carrying out of social modernization and radical changes made in this area in the Ottoman Empire. During this period, in addition to existing traditional Ottoman educational institutions opened modern schools and institutions in the field of education, and seriously schooling and institutionalization move was initiated. However, when new educational institutions were opened, weren't applied on the way to the elimination of the old institutions. Instead, a number of attempts made towards the reform of traditional educational institutions. Some of the oldest educational institutions, as mentioned in the research weren't abandoned to their fate. However, it is certainly arguable to what extent were successful attempts towards reform of these institutions. In this context, in the study were subjected to an analytical assessment attempts to reform the traditional educational institutions in Tanzimat period on the basis of social modernization project. The study data was collected through document review method. In the study was used historical research as a method.

Giriş

Tanzimat Dönemi, İmparatorlukta birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kırılma noktası olmuştur. Özellikle Tanzimat Dönemi'nde yürütülen toplumsal modernleşme bağlamında "eğitim", araçsallaştırılmış; geleneksel eğitim kurumlarını modern bir yapıya kavuşturma amacıyla birtakım teşebbüsler bu dönemde ortaya çıkmıştır. Gelenek kavramı bu çalışmada, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş yıllarından itibaren mevcudiyetini koruyan eğitim kurumlarını nitelemek amacıyla kullanılmıştır. Gelenek, birçok sözlükte farklı tanımlanmıştır. Örneğin Ülken'e (1969) göre; gelenek, "toplumda değerler ve kurumların en ağır değişen ve eski toplum devirlerini yenilerine bağlamaya yarayan sosyal mirastır" (s. 115). Birbirini izleyen kuşaklar aracılığıyla aktarılan inançlar, alışkanlıklar, düşünce kalıpları ve değerlerin, toplumun ve onun düşünsel yaşamının gelişmesinde etkin bir rol oynaması gelenekçiliği ortaya çıkarmaktadır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003, s. 589). Tarih boyunca gelenekçilik veya geleneksellik tartışma konusu olmuştur. Weber'e (2011) göre; gelenek tarafından kutsanma, mevcut düzenin meşruiyet kazanmasında en genel geçer yoldur. O; bazı olmayacak musibetler yaşama korkusunun, yerleşmiş alışkanlıklarda meydana gelebilecek her türlü değişime karşı ruhi direnci artırmakta olduğunu beyan etmiştir (s. 67-68). "Gelenek"e zıt yönde kullanılan "modern" kavramı ile nitelendirilen eğitim kurumları ise Tanzimat Dönemi'nde Batı model alınarak açılmış olan mekteplerdir.

Tanzimat Dönemi, planlı ve programlı bir toplumsal modernleşme projesinin yürütüldüğü bir süreç olmuştur. Değinildiği üzere, bu projenin yürütülmesinde en önemli araçlardan birisi eğitimdir. Tanzimat Dönemi öncesi II. Mahmud döneminin sonlarına doğru başlatılan eğitim ıslahatının kapsamı, Tanzimat Dönemi'nde genişletilmiştir. Ancak bu süreçte eğitim ıslahatındaki izlenen yol, eski eğitim kurumlarının yanında modern okullar açmak olmuştur. Bu okullar Batı tipi eğitim kurumları olmakla birlikte, geleneksel izleri de taşımışlardır. Ancak dönemin önemli problemlerinden birisi eğitim ıslahatına ortaokul düzeyinden başlanmış olmasıdır. Bunun çeşitli sebepleri bulunmakla birlikte, bunlardan bazılarına ilerleyen satırlarda değinilmiştir. Diğer taraftan modern okulların yanında varlığını devam ettiren geleneksel eğitim kurumları konusunda da birtakım ıslahat hamlesini görebilmekteyiz. Farklı nedenlerle köklü bir ıslaha tabi tutulamayan geleneksel eğitim kurumlarındaki yapı ve işleyiş yine de modern bir görünüme kavuşturulmak istenmiştir. Birtakım çalışmalarda geleneksel eğitim kurumlarının bir kenara itilmiş olduğu veya tamamen bu kurumların ihmal edilmiş olduğuna yönelik görüşlerin tekrar gözden geçirilmesi gerekir. Diğer bir eleştiri konusu modern okullar açılırken, eski eğitim kurumlarının tamamen işlevsiz hale getirilmesi hususundadır. Ancak bu görüş de, hatalı olmakla birlikte dönemin şartları düşünüldüğünde gerçeklikten uzaktır. Burada asıl üzerinde durulması gereken mesele, modern okullar ile geleneksel eğitim kurumları arasındaki rekabet ortamının yaratılması ve geleneksel eğitim kurumlarının zaman içerisinde modern bir yapıya kavuşturulmasıdır. Nitekim bu yönde istek ve arzunun, Tanzimat Dönemi'nde mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Onun için bu eğitim kurumlarına yönelik ıslahat dikkatli bir şekilde incelenmeli ve ne yapılmak istendiği ortaya konmalıdır. Bu bağlamda çalışmada Tanzimat Dönemi boyunca geleneksel eğitim kurumlarına yönelik ıslahat konu edinilmiştir. Çalışmada ele alınan geleneksel eğitim kurumları; medreseler ve sıbyan mektepleridir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, "geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecini" kapsamaktadır (Kaptan, 1998, s. 53). Veriler ise, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Bu anlamda bazı arşiv belgeleri, dönemin gazeteleri ve ikincil elden kaynaklar çalışmada kullanılmıştır.

Eğitimin İlk Basamağında Islahat

XIX. yüzyılda Avrupa'da eğitim alanındaki reformlar, çocukların ilk eğitimlerini aldıkları ilkokullar üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Bu dönemle birlikte çocukların eğitim gördüğü mekânlar yapı ve işleyiş açısından tamamen yenilenmiştir. Bu alandaki reformların ilkokullar üzerinde yoğunlaşmasının anlamlarından birisi, çocuk ve çocukluk çağı gibi dönemselleştirmelerin ortaya çıkması dolayısıyla çocuğun başlı başına ayrı bir varlık olarak algılanamaya başlanmış olmasıdır (Araz, 2013, s. 105). Çocuğun eğitimi konusundaki teşebbüsler modern öncesi dönemde genellikle din

ve ahlak çerçevesinde yapılmıştır. Çocuğun dinin kural ve kaidelerini öğrenmesi, onun ıslah edilmesini sağlayan en önemli yol olarak görülmüştür. Ebeveynlerden, çocuklarını itaat ve bağlılığa alıştırmaları beklenmiştir. Çocukların terbiyesine yönelik kitaplarda, utanma duygusu her daim ön planda tutulmuştur (Araz, 2013, s. 105). Ancak modernleşme sürecinde eğitim alnındaki yenileşme hareketleri ve çocukların eğitimine verilen önemin artışı, onların düşünsel becerilerini geliştirdiği gibi, ileriki yaşamlarında okuryazar olmalarını, bilgi ve beceriler ile donatılmalarını sağlamıştır. Çocukların sadece ıslah edilmek için değil, iyi bir geleceğe sahip olmaları için eğitilmelerinin gerekliliği önem kazanmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme sürecinin ilk safhası olan Tanzimat Dönemi öncesine kadar, çocukların eğitiminin tamamen ihmal edilmiş olduğunu söylemek zordur. Bunu çocukların eğitim-öğretim hayatına başladıkları zaman ki yapılan "âmin alayı"[1] gibi tören ve merasimlerden anlamaktayız. Ancak Tanzimat öncesi dönemlerde çocuğun eğitiminde hedef, onun ıslahı ve dini kaideleri öğretebilmektir. Bu tür eğitimin yürütüldüğü mekânlar, "sıbyan mektebi" ismi verilmiş olan eğitim kurumlarıdır. Abbasiler döneminde "küttab" olarak adlandırılan eğitim kurumlarına Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı Türkleri "sıbyan mektebi" ismini vermişlerdir (Taşkın, 2008, s. 345). Belgelerde "Dâru't-ta'lim, Dâru'l-'ilm, Muallimhâne, Mekteb, Mektephâne, Mahalle Mektebi, Taş Mekteb, Mekteb-i iptidaiye" gibi isimlerle de geçen sıbyan mektepleri, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki geleneksel eğitim kurumları içerisindeki ilk basamağı teşkil etmiştir. Sıbyan mekteplerindeki eğitim öğretimin amacı hakkında Ali Birinci şu ifadeleri kullanmıştır:

> "Bu mekteblerin esas gayesi İslam dininin adap ve erkânını, bu cümleden olmak üzere Kur'an okumayı, yazı yazmayı, namaz kılmayı ve ilmihal bilgilerini öğretmekti. İsteyene tecvid (Kur'an'ı usulü üzere ahenkli bir şekilde okumak) de öğretilirdi. Tecvid kitaplarından bugün de halk arasında mu'teber tutulan ve okunan taşbaskı Karabaş Tecvidi isimlisi tercih edilirdi" (Kara ve Birinci, 2012, s. 23).

Öğrenciler kimi kaynaklara göre dört beş, kimi kaynağa göre ise biraz daha geç bir yaşta medrese eğitiminden önce sıbyan mekteplerine kaydolur, orada eğitim görürlerdi. Araştırmalardan anlaşıldığı kadarıyla sıbyan mekteplerinde, genellikle dört ve beş yaşlarından yetişkinliğe geçiş aşaması olan on üç ila on dört yaşlarına kadar farklı yaş gruplarının bir arada eğitim aldığı söylenebilir. Sıbyan mekteplerini bugünkü manada bir ilköğretim veya ilkokul gibi görmek yanlış olur. Bu eğitim kurumları halen günümüzde birçok kırsal bölgede yaz aylarında camilerde açılan kuran kurslarındaki eğitim öğretime benzer bir sistem ile işlemekteydi. Dini vazifelerin gerektirdiği basit bilgileri vermek, Kur'an-ı Kerim'i Arapça olarak okutabilmek ve mümkünse yazı eğitimi vermek. Fakat eğitim tamamen, anlamını öğretmeden Arapça üzerinden Kura'an-ı Kerim okumayı öğretebilmek ve çocuğa dini bilgileri belleterek onu ıslah etmek temelinde şekillendirilmiştir. İhsan Sungu; "Bundan dokuz asır önce bir İslam âliminin, ana dilleri Arapça olan memleketlerde bile çocuklara okuma öğretmeye Kuran'dan başlatılmasını bir gaflet saydığı ve tenkit ettiği halde, bizde Türk çocuklarına, ana dilinde yazılmamış olan bir eseri okuma kitabı olarak vermeye Cumhuriyet devrine kadar devam edilmiştir" diyerek bu eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim yöntemini eleştirmiştir (Ergin, 1977, s. 84). Kuşkusuz bu eleştirisinde fazlaca haklıdır. Sıbyan mekteplerinde çocuklara anlamını bilmedikleri kutsal kitap olan Kuran okumanın öğretilmesi ve onun anlamını öğretmeden kutsallığının çocuklara ezberletilmesi, din dışı geleneklerin, adetlerin veya batıl inançların kutsallaştırılması gibi sonuçlar

---

[1] "Bed-i Besmele Cemiyeti ya da "âmin alayı" denilen bu merasim, genellikle Pazartesi, Perşembe veya kandil günleri düzenlenirdi. Ailelerin varlıklı veya yoksul olmasına bağlı olarak bu tören şekillenmiştir. Yoksul bir ailenin çocuğu eti senin kemiği benim denilerek teslim edilirken, orta halli bir ailenin çocuğu mektepteki çocuklara birkaç kuruş, hoca ile halifeye ise ucunda mecidiye bağlı birer yağlık hediye edilerek mektebe başlatılırdı. Zengin çocukların kaydı ise, adeta bir düğün havasında geçerdi. Çocuk önce giydirilerek bir at veya arabaya bindirilir, mektepten gelen ilahici ve âmincilerle birlikte tespit edilmiş yerlerden geçerek, Eyüb Sultan'a gidilirdi. Yol boyunca ilahiler ve dualar okunur, âminci çocuklar âmin diye bağırırlardı. Alay döndükten sonra, çocuk hocanın karşısındaki seccade veya mindere oturur ve sembolik olarak ilk ders, bir iki harfin tekrarlatılmasıyla yapılırdı (Taşkın, 2008, 346).

ortaya çıkarmıştır. Hatta XXI. yüzyılda dahi Türk toplumundaki bazı kesimlerce, Arapça harflerle yazılmış tüm metinlere kutsallık yüklenmesi bu tarz bir eğitimin sonucudur. I. Abdülhamid döneminde (1781 yılında) kendisinin yaptırmış olduğu mektebin vakfiyesinden anlaşıldığı üzere en azından çocuklara Kur'an'da ne yazdığını anlatabilmek amacıyla, Arapça ve Farsça derslerin verilmesi istenilmiştir (Ergin, 1977). Fakat modern anlamda eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, modern konuların müfredatta yer almaya başladığı ve özelliklede Avrupa'da ulusal dil-ulus devlet olgusunun geliştiği bir dönemde, Osmanlı İmparatorluğu'nda çocukların kendi anadilleri olmayan bir dilde eğitim-öğretim hayatına başlamış olması, okuryazar ve eğitimli bir toplum ortaya çıkarma önündeki en büyük engellerden birisi olmuştur. Bu bağlamda Osmanlı İmparatorluğunda ilköğretim basamağındaki eğitim-öğretimin yapı ve işleyiş bakımından çağının gerisinde kalmış olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Bu mekteplerde eğitici olmanın en önemli şartının, Kur'an'ı hıfzetmek olduğu, ancak genellikle Kur'an'ı dahi tam olarak bilmeyenlerin mekteplerde hocalık yaptığı ifade edilmiştir (Balıkhane Nazırı Ali Rıza Bey, 2012, s. 50). Yani eğitimci kadroların yeterli olduğunu söylemek imkânsızdır.

Sıbyan mekteplerinin içinde bulunduğu durumdan kurtarılabilmesi, bu alanda gerçekleştirilecek ıslahatın yönü, kapsamı ve etkinliği ile yakından bağlantılı olmuştur. Sıbyan mektepleri ve çocukların eğitimi konusunda ilk önemli teşebbüslerin II. Mahmud'un (1808-1839) saltanatı süresince gerçekleştirilmiş olduğu anlaşılmaktadır. II. Mahmud'un saltanatının son yıllarında eğitim alanındaki meselelerle ilgilenen Meclis-i Umur-ı Nafia'da hazırlanmış olan layiha önemlidir. Layiha'da, sıbyan mektebi hocalarının yetersizliğine atıf yapar biçimde, onlar hakkında inceleme yapılacağı ve yeterli bulunanların görevlerini yapmaya devam edebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca dört beş yaşlarına gelmiş çocukların sıbyan mekteplerine devamlarının zorunluluğu layihada eğitimin ilk basmağı konusundaki hususlardan birisidir. Ayrıca, okul masraflarını karşılayamayacak kadar fakir ailelerin çocukları için bir iki tane fukara mektebinin açılması hususları ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 6).

II. Mahmud 'un halefi olan Sultan Abdülmecid Dönemi'nde başlatılan toplumsal modernleşme projesi ile eğitim konusu başlı başına bütün ayrıntılarıyla ele alınan ve ıslahatın yoğunlaştığı bir alan haline gelmiştir. Bahsedilen toplumsal modernleşme projesinin başlangıcı olarak 3 Kasım 1839 tarihinde ilan edilmiş olan Gülhane Hattı Hümayunu kabul edilmektedir. Bu dönemde her alanda ıslahat hamlesini görebilmek mümkünken, özellikle eğitim alanında bir tür seferberlik sürecinin başlatılmış olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel eğitin kurumlarının yanında modern okullar bu dönemde kurulmaya başlanmıştır. Fakat "rüşdiye", "idaidi" vb. isimler altında açılmaya başlayan modern okulların açılmasına, ortaokul düzeyindeki eğitim kurumlardan başlanmıştır. Tanzimat Dönemi ıslahatçıları, eğitimin her basamağında modern okulların kurulması için çabalarken sıbyan mekteplerinin alternatifi olacak modern eğitim kurumları açma yoluna gitmemişlerdir. Ancak burada üzerinde durmamız gereken husus, sıbyan mektepleri üzerindeki, Tanzimat Dönemi'nin sonlarına değin tam manasıyla kırılamamış ulema sınıfının tekeli meselesidir. Fakat ilköğretim alanında yeni okulların açılmamış olması, bu alanın tamamen ihmal edilmiş olduğu anlamına gelmemektedir. 1845 yılında Sultan Abdülmecid'in eğitim alanında yapılması gerekenlere değinen oldukça önemli olan fermanından sonra sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik de adımlar atılmaya başlanmıştır.

Meclis-i Maarif-i Muvakkat'in 1846'da Meclis-i VaIa'ya sunduğu teklif, Meclis-i Maarifi-i Umumiye'de kabul edilerek 21 Rebiyülahir 1263 (8 Nisan 1847)"te "Etfâlin Tâlim ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere İ'ta Olunacak Talimat" olarak yayımlanmıştır. Bu talimat, sıbyan mektepleri programlarını düzenlemeye ilişkin bir teşebbüs olmuştur (Koçer, 1970, s. 58). Yönetmelikte; eğitim-öğretim metotları, hangi derslerin verileceği gibi konular yer almıştır (Sakaoğlu, 2003, 75). Ayrıca bu talimatnamede sıbyan mekteplerinde verilecek olan derslere, Harekeli Türkî Ahlak-ı Memduha risalelerini, Türkî Tecvidîn, Türkî İlm-i Hâl'in ve Hatt (yazı) ekenmiş; okuma ve yazmanın önemi üzerinde durulmuş; falaka ve dayak esas itibariyle sıbyan mekteplerinde kaldırılmış, metotlu öğretime doğru ilk adım atılmış ve eğitim-öğretim süresi dört yıl olarak tespit edilmiştir (Koçer, 1970, s. 60). Yönetmeliğin şu maddesi ile: "Arabistan usulüne tevfikan ve Mekke'de ve Medine'de olduğu misallü eşkâl-i hurufiyeyi yazıp bozmak ve bissuhule bellemek üzere" sıbyan mekteplerinde kara tahta ve tebeşir kullanımı teşvik edilmiştir (Akyüz, 1994, s. 14 ; Sakaoğlu, 2003, s. 75). Burada ilginç nokta, sıbyan mekteplerinde uygulanacak yeni metoda İslami kılıf

uydurulmuş olmasıdır. Dönemin ulemasından çekinildiğini ortaya koyan bu tutum, modern anlamda eğitim ıslahatı önündeki bağnazlık engelinin de kanıtı olmuştur. Her şeye rağmen bu madde sıbyan mekteplerinde okuryazarlık eğitiminin verilmesine yönelik önemli bir karardır. Nitekim bu mekteplerde yazı eğitiminin verilmediği bilinen bir gerçekti.

Bu talimatnamede, çocukların sıbyan mekteplerine devamı zorunlu tutulmuş ve bunu ihmal eden aile veya bildirmeyen hocaların cezalandırılacağı dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra talimatnamenin önemli özelliklerinden birisi, çocuklara Kur'an okumanın yanı sıra çocuklara iyi ve kötü huyların neler olduğunu öğretmek için Meclis-i Maarif-i Umumiye tarafından verilecek olan "Harekeli Türkî Muhtasar", "Ahlak-ı Memduhe" risalelerinin okutturulmasının istenmiş olmasıdır. Söz konusu talep, ahlaklı bir toplum oluşturma isteğini ortaya koymaktadır. Düzenin bozuk olduğu, rüşvet ve yolsuzlukların hâkim olduğu bir toplumsal yapıda çocuklara ahlak eğitimi dersinin verilmeye başlanması toplumsal düzeni sağlama isteğini yansıtmaktadır. Yine aynı talimatnamede, Kur'an-ı Kerim öğretilirken onunla birlikte meşhur Türkî Tecvidi okutulması istenmiştir. Buradaki amaç çocukların Kur'an-ı Kerim'i layıkıyla okuyup anlayabilmelerini sağlamaktır. Eğitimin Türkçe yapılmaya başlanması, eğitimin topluma tam anlamıyla yaygınlaştırılma yönündeki çabalara işaret etmektedir. Ayrıca falaka usulü yasaklanmış ceza yerine ödülün kullanılması, ceza vermek gerekirse de "kulağını incitmeyecek kadar çekmek" veya "ırz u namusuna dokunmayacak surette acı sözler söylemek" gibi daha hafif cezaların tercih edilmesi istenmiştir. Öyle ki, Tanzimat Dönemi'nde çocuklara yönelik cezaların ağırlığı söz konusu olduğunda gereken tahkikatın yapılmış olduğunu gösteren örnekleri görebilmek mümkünüdür. Bu örneklerden birisi, bir öğrencisini döven Beşiktaş Sıbyan Mektebi muallimine yönelik tahkikat yapılmasının istenmiş olmasıdır (MF.MKT. 42-67. 1293 Ş 07). Talimatname bir bütün olarak ele alındığında çok köklü ıslahat olmamasına rağmen, imparatorlukta ilköğretim alanındaki zihniyet değişiminin somut göstergelerinden birisidir. Talimatnamenin modern yanlarına rağmen kız ve erkeklerin ayrı oturtulması konusunda katı tutumun devam ettiğine yönelik madde, değişimin yavaşlığından ve uygun ortamın ve yapının ortaya çıkmamış olmasından kaynaklanmaktadır.[2] Ders programı ve devam konusu dışında talimatnamede belirtilen diğer hususlar uygulanamamıştır. Bunun başlıca sebebi olarak teşkilatlı bir eğitim sisteminin kurulamamış olması, öğretmen ve ödenek yokluğu gibi sebepler sayılmaktadır. (Ağırakça, 2013, s. 36). Sıbyan mekteplerindeki ıslah girişimleri 1862 yılında hızlanmış; bu tarihte İstanbul'da eski yöntemle eğitim yapanların yanı sıra yeni yöntemle eğitim veren sıbyan mektepleri kurulmaya başlanmıştır. 1862 yılında İstanbul'daki otuz altı sıbyan mektebi numune olarak kabul edilerek bu mekteplerdeki öğrencilere yeni usullerle ders verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca Maarif Nezareti tarafından öğrencilere taş levha, kalem, yazboz tahtası ve divit gibi ders araç gereçleri dağıtılmıştır (Yıldırım, 2010, s. 109; Mahmud Cevad, 2002, s. 65-66). 23 Mayıs 1863 tarihinde, 1824 fermanını teyid eden resmi bir beyanname ile sıbyan mekteplerine devam etmenin mecburiyetinin ifade edildiği ve yeni düzenlemeler getiren bir irade-i seniye yayımlanmıştır. İrade-i seniyeninin yayımlanmasıyla İstanbul'un on iki semtinde numune sıbyan mektepleri açılmıştır. Bu mekteplerin İstanbul dışında ilk uygulanması ise Niş'te olmuştur. İstanbul ve Niş'teki uygulamalar olumlu sonuç verince bu uygulamanın bütün memlekette yaygınlaştırılması için Maarif Nezareti, "beher mektebe bir muavin ve bir nazır ile üç azay-ı muteberan-ı ahali tayin olunarak lazım gelenin yapılması" için bir mazbata yayınlamıştır. Ayrıca mekteplerin masraflarına öğrenci velilerinin de iştirak etmesi talep edilmiştir. Böylece mektep-çevre ilişkisi kurularak yeni usullerin kolaylıkla benimsenmesi ve ilköğretimin geliştirilmesi istenmiştir (Ağırakça, 2013, s. 38). Sıbyan okullarının inşa, tamir ve öğretmen masraflarında topluma yüklenen sorumluluk bazı araştırmacılar tarafından eğitimin paralı olduğunun kanıtı olarak ele alınmıştır (Demirtaş, 2007, s. 179). Ancak gerekli iktisadi kaynaklardan yoksun olan bir imparatorlukta, toplumdan bu yönde bir talepte bulunulmuş olması mevcut ihtiyacı gidermeye yöneliktir. Avrupa devletlerinde eğitim alanındaki modernizasyon süreci incelendiğinde, toplumun ve cemaatlerin eğitim alanındaki yeniliklerde ve okullaşmanın artmasında ne denli etkili olduğu açıktır. Aslında Tanzimat Dönemi'nde söz konusu talep biraz da Avrupa'daki eğitim alanındaki aynı girişimlerin yansımalarıdır. Fakat toplum farklı toplumdur, devlet farklı devlettir. İstenilen başarı elde edilememiş olsa da, ileriki yıllar için önemli bir tecrübe olmuştur. 1866 yılına gelindiğinde ise 243 adet

[2] Risalenin latin harfleri ile tam metni için bkz. Kara ve Birinci, 2012.

sıbyan mektebinin açılmış olduğu, bunlardan 157'sinin Bihaki(Bihatsch) Sancak'ında ve 24'ünün İşkodra'da açılmış olduğu ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 76).
Bu yıllarda sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik girişimlerden birisi de, bu okullara öğrenci kayıt tarihleridir. Sıbyan mekteplerinde, geleneksel usullerle eğitim-öğretim faaliyetlerinin ıslahı kadar, bu mekteplere öğrenci kaydının da belirli tarihler dışında yapılmamasının gerekliliği dile getirilmiştir. Bunun nedeni, aksi takdirde karışıklıkların yaşanmakta olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Bu gerekçeyle sıbyan mekteplerine öğrenci kaydının Rûz-ı Hızır[3] ve Rûz-ı Kasım[4] mevsimlerinde olmak üzere yılda iki kez alınmasına karar verilmiştir (Tasvir-i Efkar, 25 Cemaziyülevvel 1281, no: 242).
1868-1871 yılları arasında Maarif nazırı olan Safvet Paşa, taşradaki mahalle ve sıbyan mekteplerinin sayısını arttırmaya epeyce gayret göstermiştir. İstanbul dışına geçici ve seyyar muallimlerin gönderilmesi onun zamanında olmuştur. Ayrıca bununla yetinilmemiş, taşradaki muallimleri yeni yöntemler konusunda eğitecek uzman eğitmenler gönderilmiştir (Somel, 2010, s. 82). 29 Haziran 1868'de (h. 8 Rebiülevvel 1285) Maarif Nazın Saffet Paşa (ö. 1883) tarafından kaleme alınan bir layihada sıbyan mekteplerinin programlarındaki aksamaların sebepleri ve neler yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Bu belgede sıbyan mekteplerinden mezun olan çocukların rüşdiyelere devam etmekte oldukları ya da eğitim sürecini bıraktıkları ifade edilmiştir. Eğitim hayatına devam etmeyen çocukların harekesiz yazı okuyamadıkları ve rakamları dahi tanımadıkları dile getirilmiştir. Bu nedenle sıbyan mekteplerinde Elifba, Ecza-yı Şerife, Kur' an-ı Kerim, Tecvit ve İlmihal'in yanı sıra Ahlak Risalesi, Coğrafya'ya Giriş ve Dört İşlem derslerinin de bu çocuklara okutulması gerektiği, bunun için işin ehli hocaların tayin edilmesi istenmiştir. Elbette eğitim-öğretim sürecinde işin ehli hocaların yetiştirilmesi ayrıca üzerinde durulan bir mesele olmuştur. Bu bağlamda da Dârulmuallimîn bünyesinde bir de sıbyan şubesinin açılması talep edilmiştir (Ağırakça, 2013, s. 39). 1868 yılı Mayıs ayında ise, II. Mahmud döneminde ilköğretimi mecbur kılan fermana benzer yeni bir ferman daha ilan edilmiştir. Fermanın içeriğine bakıldığında eğitimin toplumsal refah ve huzuru sağlayan işlevi üzerine vurgu olduğu görülür[5] (Mahmud Cevad, 2002, s. 83). Bu layihada, Mahalle mekteplerinin finansal koordinasyonu meselesi ele alınmıştır. Bu bağlamda Evkaf-ı Hümayun Hazinesi'nden mahalle mektepleri için ayrılan fonların Maarif Nezaretine aktarılması önerilmiştir (Somel, 2010, 73). Bu öneri, ulemanın etkinliğini kırma açısından oldukça önemlidir.

Sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik başka bir girişim de 1871 yılında gerçekleşmiştir. 1871 yılında sıbyan mekteplerinin düzene kavuşturulması ve buralardaki eğitim öğretim seviyesinin yükseltilebilmesi için Meclis-i Kebir-i Maarif, Daire-i İlmiye ve Daire-i İdare üyelerinden oluşan bir Islah-ı Mekatib Komisyonu kurulmuştur. Komisyon adına, üyeleri arasında bulunan Selim Sabit Efendi tarafından sıbyan mekteplerindeki eğitim öğretimin nasıl yapılması gerektiğine dair bir risale hazırlanmıştır. Daha sonra kitap olarak yayınlanmış bu eser, Rehnümâ-yı Muallimin adını taşımaktadır (Ağırakça, 2013, s. 45-46). Bu komisyonda görev verilen isimlerden birisi Ahmed Cevdet Paşa'dır. Bu komisyonda nelerin görüşüldüğünü Paşa'nın kendi ifadeleri net bir şekilde açıklamaktadır:

> "Doksan senesinde Maarif-i Umumiye Nezareti müsteşarı Sa'dullah Beyefendi –ki ezkiyadan ve erbab-ı ma'ariften bir zattır- anın riyaseti tahtında ve Maarif nezareti dairesinde erbâb-ı fazl u ma'arifden bir komisyon yaptım. Komisyonda mekatib-i sıbyandan mekatib-i aliyeye kadar okunacak ders cedvelleri tanzim olundu ve evvela bir elifbâ cüz'ü te'lif ile tab'u temsil kılındı ve karargîr olan usûl-i cedide üzere Nûr-ı Osmaniye câmi'-i şerifinde mekatib-i sıbyana nümune olmak üzere İbtidaiye namiyle

[3] Rûz-ı Hızır mevsimi, 6 Mayıs-7-8 Kasım arasındaki aylar için kullanılmaktaydı.
[4] Rûz-ı Kasım mevsimi, 8 Kasım-5 Mayıs arasındaki aylar için kullanılmaktaydı.
[5] "Cümlenin malumu olduğu veçhile, dünyada taleb ü tahsil-i ilm her müslim ve her müslimece lâzimeden olduğundan, ilm ü hüneri okuyup yazması olmayan kimseler dünyada vakitlerini zalam-ı cehl ve nadanîde ve esbab-ı ta'işe dahi yol bulamayıp, her türlü refah ve saadet-i halden mahrum olacakları görülür…. bundan böyle her kim olur ise olsun, hangi mahallede bulunur ise bulunsun, herkes çocuklarını altı yaşlarına gelince behemehal mektebe başlatmağa mecbur olacaklardır…"

bir mekteb-i sıbyan açıldı. Muahharan emsali birkaç mekteb dahi açılmıştır" (Cevdet Paşa (d), 1991, 126).

Anlaşıldığı üzere mahalle mekteplerine yönelik ıslahatta istenilen başarının yakalanamamış olması, devleti modern ilkokullar kurmaya yöneltmiştir. Bu yeni ilkokulların ilk örneği, Cevdet Paşa'nın da ifade etmiş olduğu ibtidai mekteplerdir. Bu mekteplerin ilk örneği 1872 yılında Nuru Osmaniye'de açılmıştır. Bu okuldan müspet neticeler alınması üzerine, yenilerinin açılmasına ve hatta sıbyan okullarının tedricen bu usule dönüştürülmesine karar verilmiştir. Mesela Rumeli Hisarı'ndaki sıbyan mektebinin açılmış olan bu yeni tip mektepler temel alınarak tanzim ve ıslahı talep edilmiştir (MF.MKT. 38-51. 1293 CA 30). Bu tip okulların sayısı 1876 yılına kadar ancak üçe çıkarılabilmiştir. Bunlar; Nuruosmaniye, Simkeşhane ve Saraçhane ibtidai mektepleridir. Burada Selim Sabit'in Rehnüma-yı Muallimin adlı eserinde yer alan program takip edilmiş olup iyi sonuçlar alınmış olduğu için İstanbul'da bu tipten başka okullar daha açıldığı gibi bu okullar taşrada da açılmıştır. (Ağırakça, 2013, s. 47). Bu yeni tip sıbyan mekteplerinde uygulanan eğitim yöntemi, Selim Sabit Efendi'nin usul-i cedid (yeni metot) diye bilinen pedagojik yaklaşımı üzerine kurulmuştur (Somel, 2010, s. 145). İbtidai mekteplerinde eğitim sistemleri yenilenmiştir ve bina olarak sıbyan mekteplerine göre çok daha düzenli olmakla birlikte bu mekteplerde öğrenciler sıralarda oturmaya başlamışlardı (Okay, 1998, s. 33).

Tanzimat Dönemi'nin sonlarına doğru ilköğretim alanında ıslahat ile ilgili son teşebbüs ise Meclis-i Tedrisiye ve şubelerinin açılmış olmasıdır. 29 Nisan 1875 (h. 22 Rebiyülevvel 1292)'te, "Dersaadet ve Bilad-ı Selase'deki mekatib-i sıbyaniyenin idaresi için ahalice intihap olunacak azadan mürekkep olmak üzere teşkil olunacak Mecâlis-i Tedrisiye ve şubelerinin suret-i teşkili ve vazifeleri hakkında" otuz dört maddelik bir talimat yayınlanmıştır. Talimat, İstanbul ve üç beldede (Üsküdar, Galata ve Eyüp) bulunan sıbyan okullarının idaresi için, halkça seçilecek üyelerden oluşmak üzere, teşkil edilecek öğretim kurulları (meclisleri) ve şubelerinin kuruluşu ve görevleri hakkında düzenlemeler içermekteydi. (Ağırakça, 2013, 47-48). Talimatname modern uygulamalar getirmiştir. Buna göre sıbyan mekteplerinin teşkili, öğretmen temini, öğrenci devamlarının sağlanması, eğitim öğretimin usulüne göre yapılması, masraflarının karşılanması gibi işler mahallelerde kurulan "Meclis-i Tedris" ve şubelerine verilmek istenmiştir. Maarif Nezaretince mekteplere hoca tayini de bu talimatname ile tedris meclislerine bırakılmıştır. Talimatname ancak 1876'dan sonra II. Abdülhamit devrinde uygulamaya alınmış ise de Osmanlı-Rus Harbi'nin çıkması sebebiyle bu devirde de iyi bir tatbik sahası bulamamıştır. (Ağırakça, 2013, s. 48).

Medreselerin Islahı Meselesi

Arapça "de-ra-se" kökünden türeyen "medrese" kelimesi, öğrencinin ilim öğrendiği yer anlamına gelmektedir. Osmanlı döneminde ilkokul kurumunu ifade eden sıbyan mektebinin üstünde, orta ve yüksek eğitim veren kurumlara denilmiştir. Daha önce Nişabur civarında kurulan eğitim müesseselerine de bu ad verilmiştir (Baltacı, 1976).

Medreselerin tarihi süreç içerisinde geride kalış sebepleri ve içine düştükleri kısır döngüden çıkamamaları hakkında birçok şey ifade edilebilir. Ancak bu husus çalışmanın konusu olmadığı için üzerinde durulmamıştır. Asıl önemli olan mesele, Tanzimat Dönemi'nde başlatılan toplumsal modernleşme projesi yürütülürken, Osmanlı İmparatorluğu'nda o döneme kadar eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan medreseler konusunda da ıslah girişimlerinin yapılıp yapılmadığını ortaya koyabilmektir.

Tanzimat bürokrasisinin ulaşmak istediği hedef ve bu yöndeki gayretler ayrıntılı olarak incelendiği vakit, içinde bulunulan dönemin şartlarını iyi bilen kadroların yetiştirilmesine önem verilmiş olduğu anlaşılabilir. Medreselerde yetişen öğrencilerin bu hususta oldukça yetersiz kaldıkları, bu eğitim kurumlarında öğretimin bozulmuş olduğu hatta bir zamanlar medreselerde yapılan ilmi sohbetlerin bile yapılmayıp onların yerini cahilce sohbetlerin aldığı ifade edilmiştir[6] (Cevdet Paşa, 1991d, s. 6).

[6] Medrese-nişin talebenin maaşça müzayakaları pek ziyade ise de cümlesi âzâde-ser ve âlemin inkılâbâtından bî-haber olup zeyd u amr'in mücadelesi anları incitmez. Havadis-i Rüzgâr anların efkârını perişan etmez. Kulakları mebâhis-i ilmiyeden başka bir şey işitmez. Şu kadar ki medreselerin bu hali iki yüz altmış tarihine kadar mümted oldu. Andan sonra medreseler âleminde dahi tegayyürat-ı azîme vuku'buldu. Medreselerin usul-i ta'lîm teşkili bozuldu. Ol vakte kadar medreselerde tatil

Ayrıca, medreselerin XIX. yüzyılda askerden kaçmak isteyenlerin tercih ettiği, eğitimden ziyade yurt olarak kullanılan birer kuruma dönüştükleri ifade edilmiştir. XIX. asırda medreseler üzerinde devlet kontrolünün yetersizliğini gösteren deliller mevcuttur. Hatta medreseliler XVIII. yüzyıl sonlarından itibaren, merkezi otoriteye karşı yapılan isyanlarda taraf olmuş, bu tutumlarını devlet yönetimindeki bazı isimlerin azledilmesi talebine kadar götürmüşlerdir.

Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesi yürütülürken medreselerin ıslahına yönelik herhangi bir ıslah girişiminin olmadığı ve kendi kaderleri ile baş başa bırakılmış oldukları ifade edilmiştir (Akyıldız, 1993, s. 249). Ancak burada medreselerin ıslahının bir plan ve proje içerisinde radikal bir biçimde ele alınmamış olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Çünkü Tanzimat Dönemi modernleştirici sınıfın önünde geleneksel eğitim kurumlarının modernizasyonu meselesine yönelik ciddi bir muhalefetin geldiği ilmiye sınıfı engeli bulunmaktaydı. Yine de toplumsal modernleşme sürecinde medreselerin sisteme entegre edilmesine yönelik bazı çabaların olduğu görülmüştür. Zaten medreselerin, içinde bulunduğu durum göz önüne alındığında, birer eğitim kurumu olarak bunların acilen ıslahına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum karşısında Sultan Abdülmecid'in 5 Ocak 1854 tarihindeki iradesiyle medreselerin tahririne başlanılması emredilmiştir (Akgündüz, 2012, s. 37).

Kıbrıslı Mehmed Emin Paşa altı ay kadar süren ilk sadareti döneminde, bir bakıma ülke yönetiminde hedeflediği icraat esaslarını gösteren layihasında medreselerle ilgili olarak şu cümleye yer vermiştir: "medreselerde bulunan talebe efendilerin teshilen tahsil-i ulûm etmeleri için usul-i hâzıranın suret-i ahara tahviliyle idarelerinin dahi yoluna konulması". Sadrazamın diğer bir kısım önemli konuyu da içeren layihası üzerine (26 Zilkade 1270/20 Ağustos 1854) geniş katılımlı bir toplantı yapılmış (Meclis-i Mahsus-ı Meşveret) ve alınan kararlar 22 Ağustos 1854 tarihinde Padişah tarafından da onaylanmışsa da, sonuçta genel medreselerle ilgili herhangi bir gelişmenin olup olmadığı bilinmemektedir (Yazıcı, 2001, s. 583). Aynı yıl içerisinde medrese mezunlarının en önemli istihdam alanlarından birisi olan adalet alanına eleman yetiştirilmesi için Muallimhane-i Nüvvab isimli üç yıllık bir mektep açılmıştır. Bu durum medreselerde kendi alanında bile nitelikli bireyler yetiştirilemediğini ortaya koymaktadır.

24 Ocak 1857 (20 Cemaziyülevvel 1273) tarihli iradede, medreselerde yönetici durumunda olan müderrislerin çalışma esasları ve öğrencilerin medreselerde kurallara uymaları gerektiğine yönelik iki talimat Şeyhülislamlık tarafından hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur (Yazıcı, 2001, s. 583-584). Medreselerin ıslahı konusunda teşebbüslerden birisi de, Abdülaziz devrinde gerçekleştirilmiştir. 1867 yılında devrin tanınmış on beş medrese ulemasından kurulu bir heyet, "tarik-i tedrisin ıslah ve tesviyesi" konusunu incelemeye memur edilmiştir (Unat, 1964, s. 80r). Bu heyetin hazırlamış olduğu layiha meşihat makamına sunulmuştur. Bu layihada medreselerde hangi sene hangi dersin nasıl okutulacağı belirtilmiştir. Önemli olan hususlardan birisi, bu layihada hendese ve hesap gibi derslerin okutulmasına yönelik yapılmış olan vurgudur (Beyan ül-hak, 18 Zilhicce 1324, no:15, s.322-324). Ancak medreselerle ilgili yapılmak istenenler başarıya ulaşamamış olacak ki, 1873 yılında ilmiye sınıfı mensuplarının ileri gelenlerinden on beş kişilik bir heyet tarafından medreselerin ıslahına yönelik bir rapor daha hazırlanmıştır (bkz. Takvim-i Vekayi, 15 Safer 1290). Bu raporda; medreselerin eğitim süresi dört yıl olarak belirlenmiş, her sene okutulacak dersler ve bu derslerin dağılımları tespit edilmiştir. Raporda, fen derslerinin okutulmasına dikkat çekilmiştir. Anlaşıldığı üzere medreselerin yapısı Osmanlı toplumsal modernleşme sürecindeki hedeflere yönelik değiştirilmek istenmiştir. 1877 yılında ise ulemadan oluşan bir heyet tarafından hazırlanarak Padişahın iradesine bağlanan "Talebe-i Ulumun İstanbul Rüûs-u hümayununa nailiyeti hakkında usul-i tedris nizamnamesi" ile medreselerde öğretim yapacak kişilerin bağlı olacakları şartların bir düzene sokulmak istendiğini ortaya koymaktadır (Unat, 1964, s. 80r).

Anlaşıldığı üzere Tanzimat Dönemi'nde medreseler bir kenarda kendi hallerinde bırakılmak istenmemiştir. Medreselerin ıslahına yönelik hazırlanmış olan layihalar, Osmanlı toplumsal modernleşme sürecindeki hedefler doğrultusunda medreselerin yapı ve işleyiş açısından dönüştürülmesine yönelik isteği ortaya koymuştur. Ancak medreselere yönelik bu ıslah

---

gecelerinde akd olunan encümen-i musahabetlerde mebâhis-i ilmiyeden başka bir söz işidilmezdi. Andan sonra her ne vakit bu encümenlere gittim ise âmiyâne ülfet musâhabetlere tesadüf ederek mübâhese-i ilmiyye işitmedim. Ben de andan sonra bu encümenlere gitmedim.

girişimlerindeki öneriler incelendiğinde, bu konuda çok iyi bir hazırlığın yapılmamış olduğu anlaşılabilir. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme hamlesine yönelik itirazların yükseldiği ilmiye sınıfının medreseler üzerindeki nüfuzunu göz ardı etmemek gerekir. Medreselerde köklü değişim teşebbüslerinin beraberinde ulema önderliğinde öğrenci ayaklanmalarını getirmiş olduğu göz önüne alınırsa, bu durumdan olabildiğince kaçınılmak istenmiştir. Nitekim toplumsal modernleşme sürecindeki ilerleme zaten bin bir güçlükle ilerlerken, böylesi ihtimalin toplumsal kaosa yol açabileceği hesap edilmiş olmalıdır. Bu nedenle medrese ıslahatında köklü yenilik girişimlerine başvurulmaktansa, yeni okulların kurulması yoluna gidilmiştir. Ancak medrese ıslahatında başarılı olunamaması, kurumsal olduğu kadar zihinsel anlamda da birbiriyle çatışma ihtimali olan bir sistemin sürekliliğine sebep olmuştur.

Sonuç

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanındaki ıslahat ile birlikte toplumsal modernleşme projesinin yürütülmüş olduğu Tanzimat Dönemi'nde geleneksel eğitim kurumları ortadan kaldırılmadan, modern okullar açılmaya başlanmıştır. Tanzimat Dönemi devlet adamlarını böylesi bir politikaya iten sebepler hakkında çok şey söylenebilir. Ancak anlaşıldığı kadarıyla var olan geleneksel eğitim kurumları ile toplumsal modernleşme sürecindeki hedeflere ulaşılamayacağı hususunda ortak bir görüş birliği vardır. Bu durum, yani modern okulların açılmış olması zaman zaman varlığını devam ettiren diğer geleneksel eğitim kurumlarının tamamen ihmal edilmiş olduğuna yönelik yorumları ortaya çıkarmıştır. Ayrıca diğer eleştiri konusu Tanzimat Dönemi'nde açılan modern okullarla birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ikili bir yapının ortaya çıkmış olmasıdır. Bu çalışmada bu görüşlerin aksine, ele alınan geleneksel eğitim kurumları konusunda ıslahat hamlesinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu ıslahat hamlesi ile hedeflenen şey, bu kurumların modern bir yapıya kavuşturulmak istenmesidir. Zaten modernleşen toplumlarda özellikle eğitim alanında eski kurumları bir anda yıkıp yenileriyle yoluna devam eden siyasal ve toplumsal yapıları bulabilmek zordur. Asıl mesele, eski kurumların yeni açılan modern eğitim kurumları ile rekabete girebileceği bir ortamı oluşturabilmek olmuştur. Tanzimat Dönemi'nde belki tam olarak böyle bir gaye güdülmemişse de, böylesi bir beklentinin oluştuğunu veya istendiğini bu eğitim kurumlarına yönelik ıslahatın içeriğinden görebilmek mümkündür.

Bütün girişimlere rağmen bu eğitim kurumlarındaki ıslahatın veya bu yöndeki teşebbüslerin başarılı olduğunu söylemek zordur. Örneğin sıbyan mekteplerinde ne tam manasıyla modern bir sistem kurulabilmiştir ne de eski dönemlerden beri devam eden eğitim-öğretimin işleyişi köklü bir biçimde değiştirilebilmiştir. O dönem sıbyan mekteplerinde eğitim almış kişilerden birisi olan Muallim Naci'nin hatıralarında; "mektebimizde bizim çocuklara kat'a Türkçe dersi verilmezdi. Kur'an-ı Kerim'i hatmetmiş olduğum halde mektepte Türkçe bir kelime bile okumamıştım" ifadeleri, söz konusu girişimlerin başarısız olduğuna yönelik bir örnektir (Muallim Naci, 1307'den akt. Kara ve Birinci, 2012, 71). Osmanlı toplumundaki okuryazarlık oranı oldukça düşüktür. Sıbyan mekteplerinin okuryazar bir toplum oluşturmada ilk ve en önemli basamak olduğu düşünülürse, bu mekteplerde başlatılan ıslahatta geç kalınmışlık, toplumsal değişimi yavaşlatan önemli etkenlerden birisi olmuştur. Aynı durum medreseler için de geçerlidir. Medreseler de, bu dönemde ıslah edilmek istenmişse de, başarılı olunamamıştır. Aksine tutucu kesimlerin, asker kaçaklarının yığıldığı ve bilimsel tartışmaların olmadığı mekânlar olarak kalmıştır. Fakat bütün bu başarısızlıklar, bahsedilen geleneksel eğitim kurumların yönelik ıslahat gerçeğini değiştirmektedir.

Kaynakça

Arşiv ve Gazeteler

BOA. MF. MKT. 38-51. 1293 CA 30
BOA. MF. MKT. 42-67. 1293 Ş 07
Beyan ül-hak, 18 Zilhicce 1324.
Takvim-i Vekayi, 15 Safer 1290
Tasvir-i Efkâr, 25 Cemaziyülevvel 1281

Araştırma Eserler

Ağırakça, G. P. (2013). *Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Çamlıca.

Ahmed Cevdet Paşa. (1991). *Tezâkir (40-Tetimme)*. (Yayınlayan: C. Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
Akgündüz, M. (2012). *Osmanlı Medreseleri XIX. Asır*. (2. Basım). İstanbul: Beyan.
Akyıldız A. (1993). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform 1839-1856*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e)*. (8. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
Araz, Y. (2013). *Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*. İstanbul: Kitap.
Balıkhane Nazırı Ali Rıza Bey. (2012). İstanbul Çocukları. İsmail Kara ve Ali Birinci (Hazırlayanlar). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri* içinde ss. 47-58. İstanbul: Dergâh.
Baltacı, C. (1976). *XV. – XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan
Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 17*(1). 173-183.
Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi (1. ve 2. Cilt)*. İstanbul: Eser
Güçlü A. ; Uzun E. ; Uzun S. Ve Yolsal Ü. H. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. (2. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat yayınları.
Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
Kara, İ. ve Birinci, A. (Haz.) (2012). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri* (Hatıralar/Yorumlar/Tetkikler). (2. Basım). İstanbul: Dergâh.
Koçer, H. A. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim.
Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrâât*ı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
Okay, C. (1998). *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850-1900*. İstanbul: Kırkambar.
Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
Somel S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. (Çev. O. Yener). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
Taşkın, Ü. (2008). *Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(3). 343-366
Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim.
Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
Weber, M. (2011). *Sosyolojinin Temel Kavramları*. (Çev. M. Beyataş). (2. Basım). İstanbul: Yarın
Yazıcı, N. (2001). Osmanlı Son Dönemi Taşra Medreseleri Üzerine Bazı Düşünceler. Hidayet Yavuz Nuhoğlu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 581-600. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.
Yıldırım, 2010 Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat Döneminde Meslek Okulları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Osmanlı Medreselerinin Ve Ulemasının İdeolojik-Siyasal Kökenleri

Gürsoy AKÇA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,gakça@mu.edu.tr

Özet

İslâm'ın ortaya çıkışı ve ilk yayılma döneminde Hz. Peygamber ve vahiy odaklı bir toplumsal yapılanma gerçekleşmiştir. Toplumun karmaşıklaşmamış yapısı ve bağlı olarak dinî-toplumsal sorunların çözümlerinin kaynağından öğrenilebilir olması, dinî-toplumsal sınıflaşmayı ve aynı zamanda örgütlü dinsel kurumsallaşmayı engellemiştir. Bu durum, kişisel ve sınıfsal imtiyazı kabul etmeyen İslâm öğretisiyle de ilişkilendirilebilir. Böyle olmakla birlikte zamanla ayetleri ve hadisleri yorumlayan din bilginleri etrafında esnek gruplaşmalar oluşmuştur. İlk kurumsallaşma bu gruplaşmalar üzerine bina olunmuştur. İslâm davetinin yayılmasına koşut olarak, dinî-toplumsal sorunlar karmaşıklaşmış ve merkezî anlamlar ve yaklaşımlar üretilmesini dayatmıştır. Sorunlar karşısında kurumsal yapılanma zayıf kalmış, büyük camilerin ve etrafındaki oluşumların desteklenmesinin ötesine geçememiştir. Kurumsallaşmanın gecikmesinde ekonomik sınırlılıkların etkisinin önemi vurgulanmalıdır. İdeolojik ayrışmalar ve mücadeleler, özellikle de devletlerin farklı ideolojileri sahiplenmesi, dinî kurumsallaşmaya ivme kazandırmıştır. İslâm tarihinde 11. yüzyıl bu anlamda bir kırılmayı temsil etmektedir. Şiî-Sünnî ayrışması dinî örgütlenmeyi ve bağlı olarak eğitim yapılanmasını biçimlendirmiştir. Çalışmada Osmanlı ulemasının ve ilmiye kurumunun biçimlenişine etki eden toplumsal ve siyasal dinamikler belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: ulema, ilmiye, şiîlik, sünnilik, devlet ideolojisi, medrese.

Ideological And Political Origins Of The Ottoman Madrasas And Ulama

Abstract

A prophet-and-revelation-focused social structuring took place in the appearance and first expansion periods of Islam. The uncomplicated structure of the society and corresponding nature of religious-social problems allowing the learning of the solution from the source of the problem prevented religious-social grouping and organized religious institutionalization. This can be linked to the Islamic tenet which rejects personal and class concessions. Nevertheless, in time, flexible constellations occurred around religious scholars interpreting verses and revelations. The first institutionalization was founded on these constellations. In parallel with the expansion of Islamic call, religious-social problems got complicated and enforced the formulation of central meanings and perspectives. Institutional structuring remained weak across problems and was not able to go beyond supporting big mosques and surrounding entities. The effect of financial limitations on the latency of institutionalization should be emphasized. Ideological disintegrations and struggles, especially adoption of different ideologies by the state, accelerated religious institutionalization. In this sense, 11th century represents a fraction in the history of Islam. The shia-sunni disintegration shaped religious organization and dependently educational organization. This study will attempt to identify the social and political dynamics that influenced the formation of Ottoman ulama and the organization of ilmiye.

Keywords: ulama, Ilmiye, shiism, sunnism, state ideology, madrasa.

Giriş

Toplumsal kurumlar toplumlar için temel olan ihtiyaçlara yönelik olarak oluşturulurlar. Dolayısıyla kamusal gücü yönlendirenler, toplumsal kurumların oluşum ve gelişim seyirleri üzerinde etkili olurlar. Devlet kurmuş olan toplumlarda kurumların oluşturulması ve yönelimlerinin belirlenmesi siyasi irade tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte siyasi irade sahipleri, hem ihtiyaçların belirlenmesinde hem de kurumların oluşturulmasında diğer devletlerin birikimlerinden yararlanırlar. Burada öncelik siyasal sisteme kaynaklık eden ya da siyasal sistemi biçimlendiren devletlere aittir. Bu anlamda Osmanlı imparatorluk sistemi ve onun temel unsurlarından olan ilmiye kurumu Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi toplumsal ve siyasal koşulları tarafından etkilenmiş olmakla birlikte bir

geleneğe de istinat etmekteydi. Nitekim Osmanlı kurumlarının tarihsel kaynakları konu üzerinde çalışan araştırmacılarca tartışılmaktadır. Bu tartışmalarda Osmanlı kurumlarını Selçuklu-İslâm kurumlarında temellendiren yaklaşımın yaygın olarak kabul gördüğü bilinmektedir. Osmanlı uleması ve medrese sistemi ise, doğrudan Selçuklulardan tevarüs edilmiştir. Hatta ilk Osmanlı medreseleri Selçuklu mudreselerinden getirilen âlimler tarafından kurulmuştur. Bu bakımdan Osmanlı medreseleri ve uleması Selçuklu medreselerinin ve ulemasının dinî-ideolojik kültürüne sahiptiler. Bildiride Osmanlı ulemasının ve medreselerinin dayandığı gelenek oluşum sürecindeki ideolojik ve siyasal etkiler bağlamında değerlendirilecektir.

Medreselerin oluşum ve Gelişim Süreci

İslâm toplumu, İslâm'ın ilk yıllarında Peygamber/vahiy odaklı yapılanmıştır. Dine ve topluma ait sorunların bizzat Peygambere ulaştırılabilir olması, din temelli toplumsal tabakalaşmayı önlemiştir. Peygambere yakınlık ve derin dinsel yaşantıya duyulan saygı temelinde işleyen bir sosyal hiyerarşinin varlığından söz edilebilirse de iktidar ilişkilerine imkân tanıyan dikey bir yapılanma söz konusu değildi. Böylesi bir toplumsal yapı mutlak eşitsizliğin hâkim olduğu cahiliye dönemi Mekke toplumunun dayandığı değerlere karşı takınılan olumsuz tavırla da uyumluluk arz etmekteydi.

Peygamberin vefatı, dinsel bilgiye sahip olanlar odaklı gruplaşmaların önünü açmıştır. İslâm fetihlerinin genişlemesine bağlı olarak İslâm Dini farklı sosyo-kültürel alanlarda yayılmış, yeni dinî/sosyal sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara çözüm üretmesi beklenilen dinî kurumlara duyulan ihtiyaç da artmıştır. Merkezî belirlenimden uzak olması bağlamında esnek kurallar çerçevesinde işleyen söz konusu kurumlaşma, toplumsal ve politik gereksinmelere uygun dönüşümlerle daha güçlü yapısal nitelikler kazanmıştır. Bu bağlamda Gibb, İslâm tarihinin ilk yarısında –Hıristiyanlığın aksine– örgütlü bir dinsel kurumlaşmanın varlığından söz edilemeyeceğini belirtir. Ona göre, bu durum, bireysel, sınıfsal ve dinsel imtiyazı reddeden Sünnî İslâm teolojisiyle uyum içindedir. Pratik bağlamda ise, toplumda kutsal kuralları yorumlama işlevini yerine getiren dinî liderler ve öğrencilerinden oluşan dinsel bir gruplaşma söz konusudur. Görece belirli kurallar çerçevesinde işleyen bu gruplaşma üzerine bina edilen dinsel kurumlaşma, sağlam toplumsal yapılaşmaya katkı sağlamıştır. Ona göre, bu durumu, İslâm toplumunun İslâm'ın teorik ilkelerinden sapmasının bir yansıması şeklinde değerlendirmekten ziyade, toplumun organik evriminin görünümü şeklinde değerlendirmek daha doğrudur (Gibb 1971: 139-140). İslâm toplumunda ilk statü görünümlerinin İslâm bilginleri etrafında oluşması, İslâm'ın siyasal ve toplumsal koşullara uydurulmasından çok, bu koşulların İslâm'ın genel ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmesi çabalarını çağrıştırmaktadır. Dolayısıyla dinsel kurumlaşma çabalarında sosyo-politik koşulların anlamlandırılmasına ve açıklanmasına katkı sağlayan teorik İslâm ilkelerinin etkili olduğu değerlendirilebilir.

İslâm'ın yayılmasıyla toplumsal ve siyasal sorunlar derinleşmiş ve karmaşıklaşmıştır. Sorunsal alandaki değişim yerel çözüm dinamiklerinin yetersizleşmesine neden olmuştur. Bu durum, İslâm toplumunun dengesi açısından merkezî yaklaşımları ve anlamları üretecek güçlü örgütsel yapılanmaları gerektirmiştir. Böyle olmakla birlikte ekonomik alt yapının hazırlanması ve kültürel kabulün gerçekleşmesi bakımından bu örgütlenmelerin oluşturulması görece olarak gecikmiştir. Burada kültürel dinamiklerden ziyade maddî gerekliliklerin daha etkili olması muhtemeldir. Nitekim Gibb'e göre de, İslâm'ın dinsel kurumlaşmasının gecikmesinde ideolojik belirleyicilerden çok maddî belirleyiciler etkili olmuştur. Gibb, öncelikle her örgütsel kurum için vazgeçilmez olan ekonomik dayanak yoksunluğuna dikkat çekmektedir. İslâm'ın temel kaynaklarında (Kur'ân-ı Kerîm ve Hadisler) her ne kadar dinsel kurumların yaşatılması ve korunması ideal İslâm devletinin görevleri arasında sayılmışsa da devlete yüklenen bu görev, kasabalardaki ve kentlerdeki büyük camilerin desteklenmesi boyutunu aşmamıştır. Bu durum İslâm davetinin ilk İslâm asırlarında özgün bir yapılaşmaya sahip olmayışıyla ilişkilidir. Söz konusu dönemde İslâm öğretisinin yayılmasına kendisini adayanlar devlet-dışı kaynaklardan maddî destek bulmak yolunu tutmuşlardı. Nitekim başlangıçta devlete dayanmayan, daha çok eğitime talip olan öğrenciler tarafından ücreti ödenen hocalar temelinde işleyen informal bir eğitim sistemi gelişmiştir. Bu sistem, ikinci ve üçüncü İslâm asırlarında şer'î mahkemelerin kurulması, dolayısıyla İslâm hukuku alanında uzman, yasal

meşruiyete sahip yargıç atamalarının zorunluluk halini almasıyla düzenli maaşlı eğitim sistemine dönüşmüştür (Gibb 1971: 140).

Buradan İslâm eğitiminin mescitlerde başladığı anlaşılmaktadır. Nitekim İslâm'ın ilk dönemlerinde ve medreselerin kurulmasından sonra uzunca bir dönem mescitlerin birer yüksekokul (college) işlevi gördükleri bilinmektedir. Mescitlerde İslâm ilimlerinin yanında edebiyat, narf ve nahiv gibi ilimler okutulmuştur. Mescitte ders veren hoca genellikle imamlık vazifesini de yerine getirmiştir (Makdisi, 2004: 62-66). Mescitlerde ders alan öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının mescit yanına yapılan bir han ile karşılanmasıyla mescit-han kurumu ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar IV./X. yüzyılın en yaygın eğitim kurumları olmuşlardır. Eğitim kurumlarının bir sonraki aşaması medreselerdir. Makdisi'ye göre, medreseler, V./XI. yüzyılın yaygın kurumlarıdır. Nizâmiye medreseleri de İslâm dünyasında IV./X. yüzyılda Bedr b. Hasaneveyh el Kürdî tarafından yaygınlaştırılan mescit-han kompleksinin geliştirilmiş hali olarak değerlendirilebilir (Makdisi, 2004: 72-76).

Maddî koşulların belirlediği kurumlaşma sürecine zamanla örgütlü ideolojik ayrışmalar ve mücadeleler eklemlenmiştir. Söz konusu ayrışmaların devletlere ideolojik dayanaklar sunma boyutuna ulaşması, kurumsallaşma hızına ivme kazandırmıştır. Medreselerin devletlerin ideolojik dayanakların yeniden üretmek misyonuyla ortaya çıkması, kurumsallaşma serüveninde bir kırılmayı temsil etmiştir. Gibb'in belirttiği üzere, İslâm dinsel örgütlenmesinin profesyonel kurumsallaşması süreci bir süre camilerin ve diğer din hizmetlerinin görülmesi için oluşturulan özel vakıflar aracılığıyla işlemişse de; 1065 yılında dönemin vezirinin Şiî daîlerine karşı Bağdad'da Sünnî İslâm üniversitesini (medrese) kurmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır (Gibb 1971: 141).

Bu aşamadan sonra İslâm'ın dinsel kurumsallaşmasını dışsal dinamiklere oranla içsel dinamikler daha çok güdülemiştir. Şiî-Sünnî karşıtlığının bu sürecin şekillenişinde özel bir yeri vardır. Aslında İslâm dünyasında Şiî-Sünnî karşıtlığı Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun kurulmasından önce oluşmuş ve Şiî-Sünnî mücadelesine dönüşmüştür. Başlangıçta Şiîler mücadelede baskın durumdaydılar. Tuğrul Bey zamanında Abbasî Halifeliği'nin otoritesi oldukça zayıftı. Halifelik, Şiî Büveyhoğullarının baskısına maruz bulunmaktaydı (Kuşçu, 2010: 648). Söz konusu Şiî baskısının boyutu konusunda Şiîlerin hâkimiyet alanları fikir vericidir. Nizâmül-Mülk döneminde Mısır, Sicilya, Güney İtalya ve Hicaz'ın kuzeyi Fatımîlerin egemenliği altındaydı. Bu yerler arasında Mısır'ın Fatımî–Şiî kimliğini temsil etmek açısından özel bir önemi vardı. Suriye, Irak ve İran ise, Fatımîlerin ideolojik ve siyasal egemenlik kurmak istedikleri alanlardı. Fatımîlerin buralarda Şiîliği yaymak için Şiî din adamları görevlendirdikleri bilinmektedir. Selçuklu ülkesi de Şiî propagandası ile çalkalanmaktaydı (Talas, 1995: 595-602). Sünnî-Şiî hattında uzlaştırılabilir olmayan inançsal ve siyasal ayrışmalar söz konusuydu. Şiîlik, güçlü devletleri vasıtasıyla Sünnî inancı ve toplumu varoluşsal boyutta tehdit etmekteydi. Öte yandan Sünnî İslâm toplumundaki içtihat temelli iç ayrışmalar ehl-i Sünnet çizgisinde olası bir buluşmayı ihtiyaç haline getirmişti. Böylesi bir ihtiyacın karşılanması ancak güçlü bir devlet varlığı ve onun desteklediği kurumlarla mümkün olabilirdi. Nitekim Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun kurulması ve İslâm dünyasının önemli bir kısmında egemen olması İslâm âlemi üzerindeki Şiî hâkimiyetinin kırılmasını sağlamıştır (Köymen, 1992: 356). Büveyhîlerin baskısı altında bulunan Abbasî Hilafeti'nin Selçuklularla kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerde Selçuklular tarafının dinî-ideolojik konumlanışı ve söz konusu konumlanışa bağlı olarak geliştirdikleri yaklaşımları dönemin toplumsal kurumlarının biçimlenişini etkilemiştir. Özellikle Nizamiye medreseleri Sünnî İslâm inancının ve toplumunun korunması ve güçlendirilmesi hedefine matuf olarak Selçuklu devleti tarafından desteklenerek etkin bir planlama ve programlama temelinde yapılandırılmıştır.

Şiî-Sünnî karşıtlığında işleyen bu süreç, Safevî ve Osmanlı devletlerinin karşıt konumlanışıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Söz konusu mücadelenin kararlılığı ve şiddeti algılanan tehdidin derinliği ile orantılı olmuştur. Bu anlamda Osmanlılar, Şiîlik hareketini dinsel/mezhepsel bir çaba olarak değil, devletin varlık zeminini ortadan kaldıracak dinî-siyasî girişimler olarak algılamışlardır. Böylesi ideolojik bir algılamanın büyük siyasal-toplumsal sonuçları olmuştur.

Siyasal egemenliğin devamlılığı siyasal erkin kullanımının toplumsal meşruiyetine bağlıdır. Siyasal erkin kullanımının toplumsal içselleştirilmesinde ise, ideolojik dinamikler etkili olmaktadır. Bu bakımdan ideolojik araçların siyasal örgütlerin toplumsal dayanaklarını şekillendirici misyonu, sosyo-

politik önemlerini artırmıştır. İdeolojik araçların devlet için arz ettiği önem, bu araçlara yönelik tehditlerin varoluşsal nitelikli anlamlar yüklenerek algılanmasına neden olmuştur. Bilindiği üzere, Osmanlı hâkimiyetinin ideolojik meşrulaştırılması Sünnî İslâm üzerinden olmuştu. Bu ideolojik yapılanma, Şiî yayılmacılığının dinsel-mezhepsel bağlamı aşan anlamlandırılmasını getirmiştir. Şiîlik, dinsel alana yönelik bir tehdit olduğu kadar, devletin siyasal varlığına yönelmiş bir tehdit olarak da değerlendirilmiştir. Nitekim Dalkıran, Şah İsmail'in Safevî Devleti'nin başına geçmesiyle iktidar kudretine sahip olan Şia'nın giriştiği Şiîleştirme çabalarının Osmanlı Devleti'ni dinî-politik bir sorun olarak uzun süre meşgul ettiğine işaret eder (Dalkıran 2000: 8-16). Osmanlılar özelinde Sünnî İslâm inançlarıyla ters düşen Şiî İslâm öğretileri, devlet ve toplum varlığını tehdit eden batıl dinsel/mezhepsel akımlar olarak anlamlandırılmıştır. Dinsel bağlamda Şah İsmail'in saltanatının Osmanlılarla birlikte diğer İslâm devletlerinde endişe uyandırmasının temel nedeni, dokrinin İslâm'ın temel inançlarıyla çelişen unsurlar içermesiydi. Bu inanç unsurları arasında "*Şahın tanrılaştırılmış Hz. Ali'nin yeryüzündeki temsilcisi olarak kabul edilmesi ve ruhların göçünü fanatik yandaşlarına vâz' etmesi*" sayılabilir (Bacque-Grammont 1999: 206). Osmanlı politik sisteminin dayandığı dinî-ideolojik temelle uyuşmayan söz konusu inanç unsurlarının Osmanlı toplumunda yayılma eğilimi göstermesi, Osmanlı yöneticilerini Sünnî inancın korunması ve yeniden üretilmesi çabalarına sevk etmiştir. Söz konusu çabalar medreseler merkezli yürütülmüştür. Medreselerin ve ulemanın inançsal ve düşünsel işlevine vurgu yapan Ocak'a göre, Osmanlı medreseleri ve uleması, Sünnî İslâm anlayışını devletin ihtiyaçlarının belirleyiciliğinde düşünsel ve din bilimsel anlamda yeni yorumlamalara tâbî tutarak Osmanlı Sünnîliği'ni klasik İslâm zihniyetinin mirasçısı yapmıştır (Ocak 1999: 40-41). Bu anlamda Osmanlı medreselerinin öncelikli misyonu, toplumsal ve politik koşulların değişkenliklerinden kaynaklanan sorunlara İslâm inançlarının aslına sadık kalarak çözümler üretmekti. Bu misyon, aynı zamanda, Sünnî İslâm'ın yeniden üretilmek suretiyle güçlendirilmesini içermektedir.

Şiîliğin toplumda yaygınlaşmasını, inançsal dinamiklerle açıklamanın eksik olacağı da belirtilmelidir. Belirtildiği üzere inançların toplumlarda kabul görmelerinde inançların özsel nitelikleri kadar toplumun söz konusu inançlara açık oluşu da etkili olmaktadır. Toplumsal koşullar insanlarda yeni bir inanç ihtiyacını doğuruyorsa o toplumun etkiye açıklığından söz edilebilir. Osmanlı toplumunda Şiîliğin yer edinmesinde toplumsal durum özellikle önemli olmuştur. Bu çerçevede Osmanlı toplumunun Sünnî bir miras üzerine kurulu olmasına karşın, Osmanlı sosyo-politiğinin bazı niteliklerinin bir kısım toplumsal kesimleri Şiî daîlerinin etkisine açtığı kabul edilmelidir. Osmanlı yöneticilerinin ötekileştirici dinsel uygulamaları, toplumun istismara açık hale gelmesinde özel bir işleve sahip olmuştur. İstismar alanlarının fark edilmesiyle ekonomik ve politik birtakım önlemler alınmışsa da yeterli olmamıştır. Şah'ın bu zaaf alanlarını çıkarları doğrultusunda kullanması engellenememiştir. Neticede Osmanlı hâkimiyet alanında Safevî nüfuzu dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Bu bağlamda Bacque-Grammont'un tesbitleri önemlidir: Şah İsmail'in Osmanlılar üzerindeki iktidar gücünün önemli bir dayanağını yerleşik yaşama geçememiş, göçebe ve yarı göçebe bir yaşam süren, Selçuklular zamanından beri Sünnî değerler üzerine kurulu yerleşik iktidarlarla uyum sorunları yaşayan Anadolu ve Azerbaycan Türkmenleri'nin oluşturması, Osmanlı sosyo-politiği açısından ciddi problem arz ediyordu. II. Bayezıd zamanı (1481-1512) Anadolu Türkmenleri'nin hoşnutsuzluklarının daha belirginleştiği bir dönem olmuştur. Bu dönemde devlet görevlilerinin ve resmî (Sünnî) İslâm temsilcilerinin, özgürlüklerine düşkün olan bu toplumsal kesimlerin hassasiyetlerini dikkate almaksızın, onların yaşam alanlarını egemenlik mücadelesi alanı olarak değerlendirmeleri, bağlı olarak, onların yaşam alanlarında daha çok görünmeye çalışmaları, Anadolu Türkmenlerinin merkezî devletten hoşnutsuzluklarını artırmıştır. Devlet aygıtının işleyişinde rüşvetçiliğin yaygınlaşması söz konusu *merkez-kaç* sürece ivme kazandırmıştır. Bu dönemde Safevî saltanatına geçen Şah İsmail, Osmanlı sosyo-politiğinde *ötekileşme* süreci yaşayan bu toplumsal kesimlerin ilgi odağı olmuş, Anadolu Türkmenleri, Şah'ı, Türklüğün kahramanı olarak algılamışlardır. Öte yandan Şah, yayılmacı politikalarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu kalabalık orduyu Osmanlıların sözü edilen dinî ve politik zaaflarından yararlanarak kurma yoluna gitmiştir. Oluşturduğu misyoner ve *daî* örgütlenmeleriyle yönetimine sempati duyan Türkmenleri kendine çekmiş ve Osmanlı Devleti içinde nüfuz alanı oluşturmuştur. Yeniçerilerden Bektaşîliğe bağlılıkları üzerinden Şah'a yakınlık duyanların olması (Bacque-Grammont 1991: 206-209), Osmanlı Devleti içinde Şah'ın nüfuzunun ulaştığı boyutu göstermesi bakımından anlamlıdır. Ayrıca Safevî-

Osmanlı karşıtlığı, devletin ideolojisinin korunmasına yönelik sosyal ve siyasal alana ait uygulamaların doğurduğu sonuçların etkinliğini ortaya koyması bakımından da önemlidir. Asıl önemlisi ise, medreselerin ve ulemanın temel işlevlerinin Osmanlı siyasal ve toplumsal sistemi açısından arz ettiği değer hakkında fikir verici olmasıdır.

Medreseleşmenin Dinî-İdeolojik Bağlamı

Şiîler'in inançlarını ve ideolojilerini destekleyen kurumların oluşturucu dinamiklerinin muadillerini oluşturmak düşüncesi Sünnî-İslâm medreselerinin oluşturucularını güdülemişti. Bu bir mücadele güdülenmesiydi ve koşullara bağlı olarak farklılaşan kurumlar üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmaktaydı. Nitekim Şiîlik ve rafizîlikle mücadele başlangıçta " … devrin Sünnî fakihleri, hukuk bilginleri için tahsisat ayırmak, zâhidler için imâretler açmak suretiyle devlete bağlı bir manevî kuvvet cephesi teşkili" şeklinde yapılırken "büyük ilim ocakları medreselerin kurulması ile, imparatorluk ölçüsünde kadrolanan bir öğretim sistemi" (Kafesoğlu, 1992, 115) üzerinden yapılmaya başlanmıştır. Baltacı'ya göre; Şiîler'in, dokrinlerini yaymak için kurdukları "*Daru'l-İ'lim*"lere Sünnîler medreseler kurarak cevap vermişlerdir (Baltacı 1976: 6, 8). Başta sultanlar olmak üzere Selçuklu devlet adamları, devletlerinin varlığını ve İslâm ümmetinin bütünlüğünü Fatîmiler ve Büveyhîler kökenli Batınî-Karmatî akımların tehdidi altında görmüşlerdir. Tehdidin öncelikle etkin *Şiî daîleri*nden geldiğinin farkında olan Selçuklu sultanları, yalnız askerî mücadelenin yeterli olmayacağı düşüncesiyle eğitsel ve fikirsel mücadelenin araçlarını oluşturma yolunu tutmuşlardır. Nizamiye medreseleri, Batınî-Karmatî daîlerinin propagandalarına karşı Sünnî İslâm propagandasının yürütülmesi amacıyla kurulmuştu. Çelik (1998: 321-342) ve Gibb'in (1971: 141) gözlemlerine göre de Selçuklu sultanları, heretik düşünce ile fikirsel bağlamda mücedele edecek, içeride kültürel anlamda devletin dayanacağı bir toplum oluşturulmasına katkı sağlayacak olan ulemaya destek olmuşlar, onlara devlet katında prestij kazandırmışlardır. Koşut olarak, Sünnîleşme adına medreseleşmeye öncülük etmişlerdir.

Bununla birlikte Selçuklulardan önce medreselerin varlığı bilinmektedir (Talas, 2000: 24-26,). Bunlardan Sâmânoğulları ve Gazneliler döneminde medreseler özel okullar şeklinde kurulmuştu (Köymen, 1992: 347). Selçuklu ve özellikle Nizâmiye medreselerini farklı kılan yönleri ise, bütün imparatorluğu kapsayan bir proje çerçevesinde devlet bütçesiyle yapılmış devlet kurumları olmalarıdır (Köymen, 1992: 353-354). Dolayısıyla nizâmiyeler medreselerin gelişmiş şekilleriydi. Gelişmişlikten maksat sistemleşmek ve kurumsallaşmaktır. Selçuklu Sultanı Alparslan zamanında düzensiz ve özel nitelikli eğitim faaliyetleri düzenlenmiş, bir programa bağlanmış ve devlet himayesine alınmıştır. Bu durum İslâm dünyasındaki eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir aşamadır (Kafesoğlu, 1992, 115).

Sünnî-İslâm medreselerinin oluşumunda belirleyici olan Şiî tehlikesi algısı bu medreselerin programlarının şekillenişinde de etkili olmuştur. Bilindiği üzere Nizâmiyeler, dinî bir gayeye matuf olarak, İslâm'ın Eşarî ve Şafiî mezheplerinin esaslarını savunabilecek donanımda kişiler yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Nizâmiyelerin dinî-siyasi ideallere bağlılıkları özel bir programa sahip olmalarını gerektirmiştir. Söz konusu gerekliliğin biçimlendirdiği program Irak, İran, Suriye ve Mısır gibi İslâm memleketlerinde kurulan medreselerce de takip edilmiştir (Talas, 2000: 59-61). Osmanlı medreseleri de Bağdad Nizâmiyesi'nin müfredatını uygulamışlardır (Kafesoğlu, 1992: 116). Bu medreselerin etki alanı sözü edilen memleketlerle de sınırlı olmamıştır. Nizâmiye medreselerinden yetişen âlimler Mağrib'in ve Endülüs'ün ilim-kültür hayatı başta olmak üzere toplumsal ve siyasal yaşamında da derin etkiler bırakmışlardır (Ocak, 2009: 1628-1643).

İslâm dünyasında medrese geleneğinin Fatimîler'in İsmailî öğretiyi yaymak için Kahire'de açtıkları el-Ezher Medresesi ile başladığına işaret eden Ocak, XI. yüzyılda Büyük Selçuklular'ın Batınî öğretinin olumsuz etkilerinden ehli Sünnet akidesini korumak için ehli Sünnet inancının temel kaynaklarını (Kur'an ve Sünnet) açıklamaya yönelik çabalarının, medreselerin asıl gelişme dinamiğini oluşturduğunu belirtir. Ona göre, bu amaca yönelik olarak bu dönem medreselerinde matematik, tıp ve astronomi gibi derslere yer verilmekle birlikte, medreselerde temel İslâm bilimleri ağırlıklı bir program takip edilmiştir. Karahanlılar zamanında Merv, Semerkant ve Buhara medreselerinin Sünnî İslâm'ın teolojisinin ve fıkhının öğretildiği merkezler olarak belirginleşmesi ve bilimsel anlamda kendi geleneğini oluşturması, Türk dünyasında Sünnîlik temelinde kitabî bir İslâm anlayışının

yerleşmesinde etkili olmuştur. Söz konusu medreseler, XV. yüzyıla kadar Osmanlı medreselerinin bilimsel zemininin şekillendirmişlerdir (Ocak 1999: 53-55). Selçuklu medreselerinin Osmanlı medreseleri üzerindeki tesirleri bağlamında İhsanoğlu, Sahn-ı Seman Medreseleri'nden önce Osmanlı medreselerinde, Nizâmiye Medreseleri geleneğine uygun olarak, öncelikle dinî ilimlerin öğretilmesinin, özellikle de fıkıh bilgisinin yaygınlaşmasını amaçlandığını, eğitim programlarının bu doğrultuda oluşturulduğunu belirtir. Yine, dinî ilimler alanı dışındaki bilimlerin –bazı medreselerde temel alanlara ek mahiyette okutulduğu bilinmekteyse de- bilginlerin evlerinde ve şifahanelerde verilmesinin daha yaygın olduğuna işaret eder (İhsanoğlu 2004: 348). Fatih Medreselerinin (Semaniye) vakfiyesinde ilk defa olarak bu medrese müderrislerinin naklî (dinî) ilimlerde olduğu kadar aklî (felsefe, matematik, mantık, astronomi vb.) ilimler sahasında da yetkin donanım sahibi olmaları istenmiştir. Ali Kuşçu (ö. 1474) faktörü bu anlayış dönüşümünde belirleyici olmalıdır (İhsanoğlu 2004: 350). Selçuklu medreselerinin ders içeriklerinin Osmanlı ihtişam dönemlerine kadar korunması inançsal alanda beliren Şiî algısının uzun soluklu tesiriyle açıklanabilir. Şiîlik'in devlet desteği bulmuş olması, Osmanlı eğitim çabalarının *anti-tez* konumundan çıkışını geciktirdiği gibi, Osmanlı ilmiyesinin devlet destekli/öncelikli yapılanmasına da neden olmuştur.

Selçuklu Devleti'nin desteğinde gerçekleştirilen bu çabaların belki de en büyük katkısı, kurumsallaşmanın önünü açan kitabî Sünnî-İslâm anlayışının oluşturulmuş olmasıdır. Öte yandan devlet desteğinin gelenekselleşmesi sorunu belirmiştir. Yani, bilgi üzerindeki siyasal belirleyiciliğin normalleşmesi ve gelenekselleşerek daha sonraki İslâm medreselerine aktarılması problemi ortaya çıkmıştır. Ocak'ın işaret ettiği üzere; Büyük Selçuklular zamanında Bağdad'daki (1065- 1067) başta olmak üzere Bâtınîlik'e karşı Sünnî inancının pekiştirilmesi misyonuyla kurulan Nizâmiye medreseleriyle ulema, devlet ve siyasal otorite karşısındaki bağımsızlığını önemli ölçüde yitirmiştir. Devlet tarafından atanan ve devletten maaş alan ulema, içeriği devletçe belirlenmiş bir müfredat temelinde eğitim faaliyetini yürütmüştür. Bu süreçte ulema, Sünnî inanç alanın pekiştirilmesine katkı sağlarken, siyasal otoritenin savunucusu ve yeniden üreticisi işlevini de yüklenmiştir. Selçuklu ulemasının bu işlevi daha sonra Osmanlı uleması tarafından miras alınmıştır (Ocak 2004: 246) . Öyle ki İran, Hârezm ve Maveraünnehir çevresinde ilim tahsili yapan Osmanlı uleması, tefsir, hadis, kelam vb. dinî ilimler alanında Fahredîn-i Râzî (ö. 1210) Mektebi'ni refere etmişlerdir. Bu mektebin siyasal ve yönetsel sorunlar için pratik çözümler üretmeye uygunluğu merkezî yönetim tarafından da kabul görmesine neden olmuş; başkent medreseleri müderrisleri başta olmak üzere, Osmanlı ulema elitlerinin hemen tamamı bu mektebe bağlı kalmışlardır (Lekesiz 1997: 229-231). Bu anlamda Osmanlı merkezî yönetiminin hukuksal sorunlarının çözümünde Râzî Mektebi'nin referanslarına dayanılmıştır. Öte yandan XVI. yüzyıldan itibaren meşruiyetini Râzî Mektebi'nin referanslarından alan devletin prakmatist uygulamalarını, "*dinin aslından uzaklaştırılması*" şeklinde yorumlayan İbnTeymiye (d.1263-ö.1328) Mektebi'nin cami vaizleri ve bazı taşra uleması arasında yaygınlık kazanması anlamlıdır. Bu gelişmenin Birgivî Mehmed Efendi (d.1523-ö.1573) ekolü ve Kadızâdeliler hareketlerinin nüvesini oluşturduğu göz önüne alındığında daha anlaşılır olmaktadır (Ocak 2004: 261-265). Dinî-sosyal alanın sorunlarının siyasallaşmasına koşut olarak, siyasal çözüm arayışları eğitim faaliyetlerinin araçsallaşarak siyasal erkin güdümüne daha fazla girmesiyle sonuçlanmıştır. Koşullar, medreselerin bilgi üretim işlevinden uzaklaşarak siyasal ilişkilere ve sorunlara eklemlenmelerini doğurmuştur. Belirtildiği üzere, Selçuklu medreselerinin vârisi olan Osmanlı medreselerinde de benzer motivasyonlar benzer gelişmeleri doğurmuştu. Unan'ın gözlemlediği gibi, beylik döneminde Osmanlılar eğitilmiş insan ihtiyaçlarını aynı zamanda birer İslâm kültür merkezleri olan Konya, Karaman, Kayseri vb. Selçuklu şehirlerindeki medreselerden yetişen âlimlerden karşılamışlardır. Devletleşme sürecine eşlik eden kurumsallaşmanın eğitimli kadrolara duyulan ihtiyacı artırmış olması, yani eğitim, adliye ve toprak işlerinin artması ve çeşitlenmesi, Osmanlıların kendi eğitim kurumlarını oluşturmalarını zorunlu kılmıştır. İznik medresesiyle başlayan süreç, sultan ve devlet ileri gelenlerinin sahiplenmesiyle özgün bir yapılanmaya kavuşmuştur. Bununla birlikte ilk medreselerin hocalarının ve eğitim sistemlerinin Selçuklu Medreselerinden karşılanmış olması, Osmanlı medreselerini, -bütün özgün niteliklerine rağmen- gelenek ve metot olarak İslâm medreselerinin yeni bir halkası olarak değerlendirilmesine imkân vermiştir (Unan 2004: 2-3). Osmanlı medreselerinin kurumsallaşmalarını tamamlamalarından sonra Konya, Karaman, Kayseri gibi Selçuklu şehirlerindeki medreselerden yetişen müderrislere bağımlılık azalmıştır. Bu durum beylik, devlet ve imparatorluk yapılanmalarına bağlı olarak devlet merkezinin çekim gücünün ilmiye

üzerindeki etkisi ile açıklanabilir. Nitekim ideoloji ve düşünce olarak Selçuklu-İslâm geleneği belirleyiciliğini sürdürmekle birlikte devletin merkezileşmesine bağlı olarak İstanbul'daki ve çevresindeki medreseler daha prestijli konuma yükselmişlerdi. Faroqhi'ye göre; Osmanlı ulemasının çok az bir kısmı Türkçe konuşulmayan İmparatorluk bölgeleri kökenlidir. Osmanlıda ulemasının büyük çoğunluğu, İstanbul ve çevresindeki merkezlerden yetişmekteydi. Yine İç ve Batı Anadolu kökenli ulema, Osmanlı uleması içinde önemli orana sahipti. Osmanlı ulema elitlerinin kökeni konusunda Ortaylı (1999: 17), Osmanlı hâkim ulemasının Türk, Boşnak ve Arnavut kökenli olduğunu belirtir. Ona göre; Arap kökenli ulema daha çok Arap eyaletlerinde etkin olmuş, Türk kökenli ulema ve yandaşlarıyla yakın ilişki içinde bulunmamıştır. Bu durumun özgünlüğe kapı aralayan bir dinamik olarak değerlendirilmesi mümkünse de, ana akım geleneği kırmak mümkün olmamıştır.

Dinin oluşturduğu anlam dünyasının toplum ve devlet için arz ettiği kıymet, kuruluş döneminden itibaren Osmanlı ileri gelenlerini, bu kurumu canlı tutma, onu, toplumsal koşullar karşısında dinamik kılacak kurumsal zemini oluşturma çabalarına sevk etmiştir. Bu bakımdan Osmanlılar, kuruluşlarından itibaren, devlet ve toplumun sosyal, kültürel ve siyasal varlığının devamı için vazgeçilmez kurumlar olan medreselerin yapımına büyük önem vermişler, medreseleşmeyi desteklemişlerdir. Nitekim devlet ve toplum ileri gelenlerinin medrese yaptırmaları geleneksellesmiştir. Medreselerin ilki, Orhan Gazi'nin (1326-1359) bir manastırdan çevirerek İznik'te kurup, Dâvud-ı Kayserî'yi (ö. 1350) başına getirdiği İznik Medresesi olarak anılan medresedir (Âşıkpaşaoğlu 1970: 46-47, Mecdî Mehmed Efendi, 1989: 27). Medreselerin teşkilatlanması süreci II. Murad zamanında (1421-1451)başlamış, Fatih Sultan Mehmed döneminde (1451-1481) gerçekleştirilen yapısal/işlevsel hiyerarşik örgütlenme ile tamamlanmıştır (Kazıcı 1991: 245-253). Fâtih Sultan Mehmed'in kurmuş olduğu Sahn-ı Seman medreseleri (Âşıkpaşaoğlu 1970: 218, Mehmed Neşrî 1995: 711-713, Tursun Bey 1977: 71-72) imparatorluk anlayışına uyan bilimsel bir gelişmişliği temsil etmiştir. Sahn-ı Seman'dan sonra Kanunî Sultan Süleyman zamanında (1520-1566) kurulan Süleymaniye Medreseleri (Nev'îzâdeAtâî 1989: 18-19) Osmanlı bilimsel gelişmişliğinin zirvesi olmuştur.

Osmanlılarda devlet sisteminin yerleşmesiyle medreselerin yaygınlaşması ve gelişmesi arasında yakın ilişki vardır. Söz konusu ilişkiyi, devletin gereksinim duyduğu nitelikli insan ihtiyacının karşılanmasıyla açıklamak doğru, fakat eksiktir. Medreseleşmeyi güdüleyen önemli dinamiklerden bir diğeri İslâmlaşmadır. Devletten imparatorluğa dönüşüme eşlik eden İslâmlaşma heyecanı, medrese yaptırma motivasyonunu tetiklemiştir. Bu bağlamda medrese eğitiminin dinsel içeriği medreseleşme ile dinsel çabanın (cihat) örtüştürülmesini kolaylaştırmıştır. Öte yandan yaptırılan medreseler, siyasal ve toplumsal elitler için sosyal statü sağlayıcı veya sosyal statü yansıtıcı işlevi görmüşlerdir.

Sonuç

Osmanlı medrese kültürü Hz. Peygamber dönemine kadar geriye götürülebilir olan bir gelenek üzerine müstenittir. Kökeni mescitlerdeki eğitime dayanan bu gelenek İslâm davetinin yaygınlaşması ve İslâm toplumunun genişlemesini bağlı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Söz konusu yapılandırmaya kurumsallaşmadaki artış eşlik etmiştir. Selçuklu medreseleri ve özellikle onların zirvesi olan Nizâmiye medreseleri kurumsallaşma sürecinin önemli bir dönüm noktasını temsil etmişlerdir. Nizâmiye medreseleriyle ilk defa İslâm'ın dinsel örgütlenmesi devlet destekli ve ideolojik yönelimli bir mahiyet kazanmıştır.

Sünnî-Şiî karşıtlığı medreseleşmenin ivme ve biçim kazanmasında özel bir yere sahip olmuştur. Selçuklu Devleti'nin desteğindeki Nizâmiye medreseleri etkin bir planlama ve programlamayla Sünnî İslâm inancının ve Sünnî toplumun muhafaza edilmesinde yüksek bir işlevselliğe sahip olmuştur. Osmanlılar zamanında Osmanlı-Safevî karşıtlığı şeklinde devam eden Sünnî-Şiî karşıtlığı Osmanlı medreselerinin dinî-ideolojik konumlanışını belirlemiştir. Osmanlılar Şiiliği sadece bir mezhep olarak değil devlet ve toplum varlıklarına yönelmiş dinî-siyasi bir tehdit olarak algılamışlardır. Böylesi bir algılama Sünnî İslâm'ın temel kaynakları esas alınarak güçlendirilmesi yönünde bir motivasyona neden olmuştur. Selçuklulardan tevarüs edilen medrese anlayışına uygun olarak Sünnî İslâm inancının ve kurumlarının güçlendirilmesi misyonu Osmanlı medreselerince yüklenilmiştir.

Kaynakça

Aşıkpaşaoğlu (1970). *Aşıkpaşaoğlu Tarihi*, Yay. Haz. H.N.Atsız, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Bacque Grammont, Jean –Louis (1991), "*XVI. Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlılar ve Safevîler*", *Prof. Dr. Bekir Kütükoğluna Armağan*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi, İstanbul 1991.

Bacque-Grammont, Jean-Louis (1999). "Osmanlı İmparatorluğu'nun Doruğu: Olaylar (1512-1606)", *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi I*, Ed. Robert Mantran, Çev. Server Tanilli, Adam Yayınları, İstanbul.

Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İrfan Matbaası, İstanbul.

Çelik, M. (1998). "Selçuklular'ın Ayrılıkçı Cereyanlara Karşı Devlet-Ümmet Bütünlüğünü Sağlama Politikasının Temel Umdeleri", *(Meslek Hayatının 25. Yılında) Prof Dr. Abdulhaluk M. Çay Armağanı,* C. I, Haz. Atilla Şimşek ve Yaşara Kalafat, Ankara 1998.

Dalkıran, S. (2000). *Ahmet Feyzi Çorumi'nin El-Feyz'ür-Rabbani'si Işığında Ehl-i Sünnet'inŞi'i Akidesine Tenkidleri*, Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.

Gibb, Hamilton A. R., (1971). "The Heritage of İslâm in the Modern World (III)", *İnternationalJournal of Middle East Studies*, Vol. 2, No. 2, Great Britain. pp. 129-147.

İhsanoğlu, E. (2004). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim", *Osmanlı Uygarlığı*, C. I, *Osmanlı Uygarlığı,* Yay. Haz. Halil İnalcık ve Günsel Renda, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara. ss.345-385.

Kafesoğlu, İ. (1992). Selçuklu Tarihi, M.E.B. Yayınları, İstanbul.

Kazıcı, Z. (1991), *İslâm Müesseseleri Tarihi*, Kayıhan Yayınları, İstanbul.

Köymen, M. A. (1992). Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi, C. III, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Kuşçu A. D. (2010). "Büyük Selçuklu Devletinin Suriye Filistin ve Mısır Politikasına Dair Bazı Tespitler", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı. 27, Konya. ss. 637-664.

Lekesiz, M. H. (1997). *XVI. Yüzyıl Osmanlı Düzenindeki Değişimin Tasviyeci (Püritanist) Bir Eleştirisi Birgivî Mehmed Efendi ve Fikirleri*, Hacettepe Üniversitesi Sosyla Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

Makdisi, G. (2004). Ortaçağda Yüksek Öğretim, Gelenek Yayınları, İstanbul.

Mecdî Mehmed Efendi (1989). *Hadaiku'ş-Şakaik Şakaik-ı Nu'maniye ve Zeyilleri*, C. I, Nşr. Haz. Abdülkadir Özcan, Çağrı Yayınları, İstanbul.

Okumuşlar, M. (2008). "Ehl-i Sünnetin Kurumsallaşmasında Nizamiye Medreselerinin Etkisi", *Marife,* S.1, Konya .ss. 137-148.

Mehmed Neşrî (1995). *Kitâb-ı Cihan-nümâNeşrî Tarihi*, C. II, Yay. Faik Reşit Unat, Mehmed Altay Köymen, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Nev'îzâdeAtâî (1989). *Hadaiku'l-Hakaik fî Tekmileti'ş-ŞakaikŞakaik-ı Nu'maniye ve Zeyilleri*, C. II, Nşr. Haz. Abdülkadir Özcan, Çağrı Yayınları, İstanbul.

Ocak, A. Y. (1999). *Türkler, Türkiye ve İslam*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Ocak, A. (2009). "Selçuklu Medreselerinin Mağrib ve Endülüs Üzerindeki Etkileri", Turkish Studies, Volume. 4/3, Turkey.ss. 1622-1647.

Ocak, A. Y. (2004). "Dini Bilimler ve Ulema", *Osmanlı Uygarlığı,* C. I, Yay. Haz. Halil İnalcık ve Günsel Renda, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara. ss. 243-265.

Ortaylı, İ. (1999). "Osmanlı Barışı", *Türkiye Günlüğü*, S. 58, Ankara.

Talas, A. (1995). "Nizâmiye Medresesi ve Tarifi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Çev. Hüseyin Izgar, S. 4, Ankara. ss. 595-602.

Unan F. (2004). "Medreseler ve Osmanlı Merkezi Yönetimi",*Koomduk İlimderJurnalı/Sosyal Bilimler Dergisi,* S. 9, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek. s. 2- 3.

Talas, M. A. (2000). Nizâmiye Medresesi ve İslâm'da Eğitim Öğretim, Çev. Sadık Cihan, Etüt Yayınları Samsun.

Tursun Bey (1977). *Târîh-i Ebü'l- Feth*, Haz. A. Mertol Tulum, İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, İstanbul.

Sâlnâmelere Göre Edirne Sancağında Eğitim-Öğretim (1870-1903)

Haluk KAYICI
Trakya Üniversitesi, halukkayici@trakya.edu.tr

Özet

Türk modernleşmesinin önemli alt başlıklarından birisi eğitimdir. Özellikle 19. yüzyılın son çeyreğinde eğitimin modernleştirilmesi çabalarının ivme kazandığı görülmektedir. İmparatorluğun önemli merkezlerinden birisi olan Edirne Sancağında eğitim-öğretimin durumuna bakmak, söz konusu çabaları anlamamız açısından son derece önemlidir. İncelenen sâlnâmelere göre Edirne Sancağında eski usulde eğitim veren sıbyan mektepleri ile yeni usulde eğitim vermek üzere kurulan ibtidâîler, rüşdiyeler ve îdâdîler bulunuyordu. Askerî eğitim veren mektepler de eğitimin önemli bir unsuruydu. Dönemin taşrada açılan ilk öğretmen mektebi de Edirne şehrindeydi. Faal olarak eğitime devam eden medreseler geçmiş dönemlerdeki kadar etkin olmasa da varlığını devam ettiriyordu. Rum, Yahudi, Ermeni ve Bulgarlara ait azınlık mektepleri de Sancak genelinde kendi cemaat mensuplarına eğitim veriyordu. Ayrıca varlıklı Müslüman ve gayrimüslim çocukların devam ettiği çeşitli özel mektepler ile yabancı okullar da eğitim alanında faâliyet gösteriyorlardı. Bu çalışmada Edirne Vilâyeti Sâlnâmeleri ile Maârif Sâlnâmelerinde yer alan kayıtlar doğrultusunda dönemin Edirne Sancağındaki bu çok renkli eğitim-öğretim faâliyetleri incelenecektir. Bu amaçla Edirne Sancağındaki idarî teşkilat, mevcut okullar, okutulan dersler ve öğretmenlerin yanı sıra kütüphaneler hakkında da elde edilen bilgiler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edirne Sancağında Eğitim, Edirne Vilâyet Sâlnâmeleri, Türk Eğitim Tarihi

Education in Edirne According to Yearbooks (1870-1903)

Abstract

One of the subtitles of Turkish modernization is education. An accelatain in erforts towards the modernization of education is observed in the last quarter of the 19th century. It is important to study the outloook of education in Edirne, one of the prominent centers of the Ottoman Empire, in order to understand those efforts. According to the yearbooks under study there were infants' schools (*sıbyan mektebi*) operating under old methods and primary schools *(iptidai*), junior high schools (*rüştiye)* and high schools *(îdâdî)* which were established in order to offer education under new methods. Military schools were also an important element of the educational system. The first teachers' school established out of Istanbul was in Edirne, too. Madrasas which were active then kept their presence though they were not as effective as they previously were. Minority schools owned by Greeks, Jews, Armenians and Bulgarians were educating their own children in the city. There were also private and foreign schools whose students were children of affluent Muslim and non-Muslim. In this study the multi color educational activities in Edirne in the last quarter of the 19th century is studied in the light of Edirne Yearbooks and Ministry of Education's Yearbooks. Information obtained about The administrative organization in Edirne, schools, courses, students and libraries will be presented.

Keywords: Education in Edirne, Edirne Yearbooks, Turkish Educational History.

Giriş

Klasik Osmanlı Eğitim sisteminde sıbyan mektepleri, medreseler ve özel eğitim veren Enderun mektepleri olmak üzere örgün eğitim veren üç kurum bulunmaktadır (Cihan, 2007, s. 12). Bu geleneksel sistemde Enderun Mektebi hariç, diğerleri vakıflara bağlı olarak kurulmuş ve yaşatılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 3).

Din esasına göre şekillenen eğitim sisteminin ilk basamağı ve medreselerin bir alt kademesi olan sıbyan mektepleri, okuma-yazma, temel dinî bilgiler ile basit hesap işlemlerinin verildiği ilkokullardır (Akbaş, 2000, ss. 711-716; Mahmud Cevad, 1338, ss. 470-473; Gelişli, 2002, ss. 35-43). Medreseler ise dinî esasa dayalı eğitimin ikinci basamağını teşkil eder. Osmanlılarda yüksek seviyede eğitim ve öğretim medreselerde gerçekleşmiştir (Baltacı, 1976, ss. 1-71; Ergin, 1977, ss. 139-172; İzgi, 1997, ss. 35-40; Unan, 1999, ss. 149-160). Enderun deyimi, aslında Osmanlı sarayının iç bölümüne verilen isimdir.

Ancak konuyla ilgili olarak *Saray Mektebi* anlamında kullanılmıştır (Bilim, 1998, s. 12). Bu kurum, Osmanlı eğitim sistemi içinde özel bir yere sahipti. Seçkin yönetici-devlet adamı kadrosu oluşturma, elit bir grup yetiştirme kurumu özelliği taşıyordu (Akdağ, 1955, ss. 34-36; Akkutay, 1999, ss. 187-193; Güven, 2010, ss. 103-106). Devletin eğitim sistemi temel eğitimden başlayarak yükseköğrenime kadar her düzeyde 17. yüzyıla kadar ülkede nitelikli insan ihtiyacını karşılamıştır. Ancak sistemin diğer unsurlarında meydana gelen bozulma ve çözülmeye paralel olarak belirtilen yüzyıldan itibaren eğitim kurumları da geleneksel özelliklerini kaybetmiştir (Yolalıcı, 1999, s. 281).

Gerilemesinin sebebini sadece askerî alanda görerek ona göre tedbir almaya başlayan Osmanlı'da, batılılaşma çabası içerisinde 18. yüzyılla birlikte çeşitli askerî okullar açıldı (Sakaoğlu, 1991, s. 61). Devlet ile eğitim arasında kurulan bu yeni ilişki, 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren, eğitimin diğer alanlarında da yaygınlaşarak, eğitim ve öğretim devlet politikası olma özelliği kazandı. Devletin eğitim ve öğretim kurumları üzerindeki ilk denetimi, çeşitli makam ve otoritelere dağılmış bulunan vakıfların gözetim ve denetimini bir elde toplamak amacıyla, 1826'da kurulan *Evkaf-ı Hümayun Nezâreti* ile olmuştur. Böylece kurulan yeni mektepler, ilk defa devlet kuruluşları arasında yer almış oldu (Cicioğlu, 1985, s. 4).

Askerî ve teknik eğitim kurumları Tanzimat öncesi modern eğitim sisteminde önemli bir yer edinmişti. Tanzimat'tan sonra askerî ve teknik okullara öğrenci yetiştiren ortaöğretim kurumları ile idarî görevler ile değişik mesleklerde personel ihtiyacını karşılamak amacıyla sivil meslekî ve teknik okullar açıldı. 1857'de *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*'nin kurulmasıyla bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlerini yürüten merkezî bir örgüt faâliyete geçti. 1 Eylül 1869 tarihli *Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi* ile eğitim işlerinde düzenlemelere girişildi ve taşra yönetim örgütü kuruldu. (Alkan, 2000, ss. 3-11; Başaran, 1996, ss. 12-16, 75-94; Güler, 2004, ss. 66-78, 133-152; Koçer, 1987, ss. 5-245; Kodaman, 1999, ss. 1-166; Şibli Numani, 2002, ss. 63-82).

Osmanlı Devleti, eğitim ve öğretim kurumlarını açma ve yönetme hususunda Müslümanları serbest bıraktığı gibi azınlıkları da serbest bırakmıştır. Azınlıklara ait okullar, aynı Müslüman okulları gibi devlet tarafından değil, zenginler, hayırseverler ve cemaatler tarafından kurulmuş ve desteklenmiştir. Azınlık okulları Rum, Ermeni ve Yahudilere ait okullar olup, cemaat ruhanî reisleri ile kiliselerin denetimindeydiler. Bu okullarda uzun süre dinî nitelikli eğitim verilmiş, sonraları ise millî nitelikli eğitim ağırlık kazanmıştır. İlk, orta ve meslek veya yüksekokul olarak sınıflandırılan bu okulların yanında okul öncesi özelliğinde kuruluşlar ve yaygın eğitim veren kurumlarda bulunmaktadır. Azınlıklara ait okullar haricinde açılmış olan diğer gayrimüslim okullar ise yabancı okullardır. Osmanlı Devletinden aldıkları imtiyazlar ile batılı ülkeler çeşitli mezhepleri himaye altına alarak bunlara yönelik Osmanlı coğrafyasında çeşitli sözde eğitim ve kültür kurumları açmış, ancak açılan bu eğitim kurumlarının devletin yıkılışında önemli etkileri olmuştur (Mahmud Cevad, 1338, s. 473; Koçak, 1985, ss. 485-494; Şişman, 2006, ss. 5-21; Tekeli ve İlkin, 1999, ss. 102-121; Vahapoğlu, 1990, ss. 57-58).

Sultanların şehri Edirne, tarihsel yolculuğu içerisinde çeşitli unvanlar ile anıldığı gibi eğitim ve kültürel faâliyetleri ile önemli merkezlerden biri olmuştur. Osmanlı'ya başkentlik yapmış olan Edirne'nin eğitim ve kültürel katkıları ile devletin büyümesine ve güçlenmesine önemli katkısı olduğu belirtilebilir. Osmanlı'nın önemli eğitim kurumlarının öncüleri olan medreseler de Edirne'de kurulmuş ve bu medreselerde önemli âlimler yetişmiş, ders vermişlerdir. Ancak genel olarak yaşanan gerileme eğitim alanında da kendinin göstermiş ve Osmanlı'nın önemli şehirlerinden biri olan Edirne'de bundan payını almıştır.

19. yüzyıl Osmanlı için isyan ve savaşların yanı sıra yenileşme mücadelesinin de verildiği dönemdir. Aynı yüzyılda yeniden yapılanma çabaları için yapılan yeni girişimler eğitim faâliyetleri içinde gerçekleşmiştir. Devletin, ilköğretimden başlanarak yükseköğretime kadar uygulanmasına karar verdiği yeni usulde eğitim çabalarının dönemin Edirne Sancağı sınırları içerisinde uygulanıp uygulanmadığını sâlnâmelerden takip etmek mümkündür.

İncelenen sâlnâmelere göre Edirne Sancağında eski usulde eğitim veren sıbyan mektepleri, yeni usulde eğitim vermesi için çaba gösterilen ibtidâîler, rüşdiyeler ve îdâdînin yanı sıra askerî eğitim

veren mekteplerde bulunuyordu. Dönemin taşrada açılan ilk öğretmen mektebi de Edirne şehrindeydi. Faal olarak eğitime devam eden medreseler geçmiş dönemlerde ki kadar olmasa da özellikle Edirne şehrinde eğitim vermeye devam ederken, kazalar içerisinde sadece Kırcaali'de ki medrese varlığını devam ettirebilmiştir.

Müslüman mekteplerin yanı sıra Rum, Yahudi, Ermeni ve Bulgarlara ait mekteplerde sancak genelinde kendi azınlıklarına eğitim verirken, varlıklı Müslüman ve gayrimüslim çocukların devam ettiği özel mektepler ile misyoner olarak nitelendirebileceğimiz yabancı okullarda eğitim alanında faâliyet göstermiştir.

Özellikle Edirne Vilâyeti Valilerinden Rauf Paşa, Kadri Paşa ve Hacı İzzet Paşa, Edirne Sancağının yanı sıra tüm Edirne Vilâyeti genelinde eğitime destek sağlamıştır. Rauf Paşa valiliği döneminde Hamidiye Mektebini esasen teşkil etmiş ve eğitim alanında verimli çalışmalar yapmıştır. Kadri Paşa'nın valiliği döneminde vilâyet genelinde 60 yeni okul açılmış, 25 okulda onarılmıştır (Sâlnâme-i Vilâyet-i Edirne (SVE), 1309-Hicrî, ss. 12, 14). Hacı Ahmet İzzet Paşa'nın da eğitim alanında gerçekleştirdiği yatırımlar oldukça fazladır (SVE, 1309-Hicrî, ss. 20-24).

Sancağın Eğitim Kurumları

Sivil Mektepler

Sıbyan ve ibtidâî mektepleri

Sıbyan mekteplerinin ıslahı yahut ibtidâî adı altında yeni usulde öğretim yapan okulların açılması için ilk teşebbüs 1870 yılında başlamış ve 1872'de İstanbul'da ilk ibtidâî kabul edilen *Numune Mektebi* açılmıştır (Mahmud Cevad, 1338, s. 134). Edirne'de ise Edirne Vilâyeti Valisi Rauf Paşa, ikinci defa valilik yaptığı 21 Kasım 1880-6 Şubat 1881 dönemi içerisinde ibtidâî mekteplerinin düzeltilmesi ve iyileştirilmesi için girişimlerde bulunmuş ve aynı dönem içerisinde yeni usulde eğitime örnek olması amacı ile *Selimiye İbtidâî'* si açılmıştır (SVE, 1309-Hicrî, ss. 12-13; SVE, 1310-Hicrî, s. 154).

1882'de şehirde erkek öğrenciler için beş, kız öğrenciler içinse üç ibtidâî mektebi vardı. Selimiye, Taşlık, Ayşehatun, Kirişhane Taş ve Yakub Kilarî ibtidâî mekteplerinde toplam 302 erkek öğrenci, Çiçekli, Yahya Efendi ve Kirişhane' de Yeşilce ibtidâî mekteplerinde ise 120 kız öğrenci öğrenim görmekteydi (SVE, Hicrî-1306, s. 86). Bunlardan başka yeni usulde eğitime göre tertip ve düzen sağlanmaya çalışılan bir hayli sıbyan mektebi bulunuyordu (SVE, 1310-Hicri, s. 228). 1883 yılında kızlara mahsus Kadriye[1] ve Kanlıbinâr ibtidâî mekteplerinin açılmasıyla erkekler gibi kız ibtidâî sayısı da beş olmuş ve şehirde sayıları on olan ibtidâîler 325 erkek ve 208 kız öğrenci mevcuduna ulaşmıştır (SVE, 1301-Hicrî, s. 94).

1884'te mevcut olan ibtidâî mekteplerinden başka yeni olarak erkekler için Konyalı ve kız öğrenciler içinde Tahmis ve Güzelcebaba mekteplerinden bahsedilmekte, Kanlıbinâr mektebi hakkında ise bilgi bulunmamaktadır. Muallimi Abdullah Efendi olan Konyalı erkek ibtidâîsinde 40, Hafız Mustafa Efendi'nin muallimlik yaptığı kızlara mahsus Tahmis mektebinde 35 ve diğer kız ibtidâîsi olan Güzelcebaba mektebinin de muallim Ali Efendi yönetiminde 45 öğrenci mevcudu vardır. Yeni mekteplerle birlikte tüm ibtidâîlerde erkek öğrenci sayısı 460, kız öğrenci sayısı ise 298'dir (SVE, 1302-Hicrî, s. 96).

Dönemin Edirne'sinde eğitime verilen önemin açık bir örneği de yapılan girişim ve uygulamalardır. Yeni usule göre eğitim verecek Müslüman ibtidâî mekteplerinin daimi olacak masraflarının karşılanması amacıyla 1886'da Kulekapısı civarında bir hotel, iki gazino ile bir kıraathane, bir tiyatro binâsı, bir buzhane ve bahçeli muntazam bir daire yaptırılmıştır (SVE, 1304-Hicrî, ss. 266-267; SVE, 1305-Hicrî, ss. 270-271). Bu işletmeler, kiraya verilerek ya da bizzat Maârif İdâresi tarafından yönetilerek gelir getirmiş olmalıdır.
1897 yılında Edirne'de doğan ve Muradiye ibtidâîsinde okumuş olan Şevket Süreyya Aydemir'in (1959) tarifine göre dönemin Muradiye ibtidâîsi;

[1] Bu mektep Kevseç Balaban Mahallesi ahalisi tarafından yeni baştan yaptırılmış ve resmi açılışı 1883 Eylül ayında yapılmıştır. (SVE, 1310-Hicrî, s. 155).

> (…) Muradiye Câmiinin müştemilâtından bir parçaydı. Belki de bu câmiyle beraber yüzlerce yıl önce yapılmıştı. Büyük pencereleri kalın demir kafeslerle örülmüştü.

Dönemin Edirne'sinde yaşadıklarından bahsettiği bu eserinde, oturduğu mahallede kendisinden başka çocuğun okula gitmediğini, çocukların çalışabilecek yaşa geldiğinde ya bir dükkâna çırak olduğunu ya da ağalarının, babalarının yanında kır ve toprak işlerine başladıklarını belirtmektedir. Ayrıca aktardığına göre;

> (…) Büyük, küçük mahalle halkının mektebe, okuma bilene, kitaba karşı içten gelen, yerleşmiş saygısı vardı. Bizim mahalle halkı için, mektep, kitap ve okuyan insan, büyük ve mutlu varlıklardı. Mesela bizim mahalle sokaklarında yerlerde hiçbir yazılı kâğıt parçası görülmezdi. Nereden gelmişse gelmiş, ister bir rüzgâr uçurmuş olsun sokağa düşen her yazılı kâğıt parçasını gören büyük küçük herkes, onu hemen yerden kaldırır, bir saçak arasına, bir duvar kovuğuna sokuşturur, ayakaltından kurtarırdı. Çünkü üzerinde harfler, yazılar taşıyan bir kâğıt parçası kutlu ve mübarek bir şeydi.

Burada öğrendiğimiz bir diğer husus da Perşembe günleri mektep erken kapanmaktadır (ss. 34-37)

Yukarıda belirtilenlerden başka farklı yıllarda Edirne şehrinde bulunan erkek ve kız öğrencilere mahsus ibtidâî mekteplerinin isimleri ile öğrenci sayıları Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Edirne şehrinde 1885-1902 Yılları Arasında Erkek Öğrencilere Mahsus İbtidâî Mektepleri ve Öğrenci Sayıları

(SVE, 1303-Hicrî, s. 96; SVE, 1304-Hicrî, s. 65; SVE, 1305-Hicrî, s. 67; SVE, 1306-Hicrî, s. 67; SVE, 1310-Mâlî, ss. 88-89; SVE, 1315-Mâlî, s. 73; SVE, 1319-Mâlî, ss. 674-675).

Mektepler	1885	1886	1887	1888	1893	1898	1902
Selimiye	150	165	168	199	65	65	244
Taşlık	75	85	98	104	55	63	52
Kirişhâne	110	150	115	124	170	190	154
Ayşehatun	155	150	128	127	86	65	61
Konyalı	40	50	43	44	37	45	49
Muradiye	60	150[2]	156[3]	110	150	170	98
Karabulut	-	-	-	20	118	110	143
Yıldırım	-	-	-	58	47	25	30
Üçşerefeli	-	-	-	-	32	55	133
Yeni İmaret	-	-	-	-	65	86	86
Kadriye	-	-	-	-	31	-	-
Keçeciler	-	-	-	-	-	-	23
Toplam	590	750	708	786	856	874	1073

[2] Toplam 150 öğrencinin 70'i erkek, 80'i ise kız öğrenci olarak belirtilmiştir.
[3] Toplam 156 öğrencinin 113'ü erkek, 43'ü ise kız öğrenci olarak belirtilmiştir.

Tablo 2. Edirne şehrinde 1886-1903 Yılları Arasında Kız Öğrencilere Mahsus İbtidâî Mektepleri ve Öğrenci Sayıları
(SVE, 1303-Hicrî, s. 96; SVE, 1304-Hicrî, s. 65; SVE, 1305-Hicrî, s. 67; SVE, 1306-Hicrî, s. 67; SVE, 1310-Mâlî, s. 89; SVE, 1315-Mâlî, ss. 73-74; SVE, 1319-Mâlî, ss. 675-676).

Mektepler	1885	1886	1887	1888	1893	1898	1902
Kadriye	60	70	-	-	-	-	115
Çiçekli	110	150	136	131	131	-	61
Yahya Efendi	60	70	62	67	69	-	-
Yeşilce	55	70	76	13	80	95	63
Tahmis	45	60	51	49	41	-	-
Güzelcebaba	50	60	58	58	45	15	37
Kuşcu Doğan	-	-	-	40	85	65	128
Şekerci	-	-	-	35	80	-	-
Yıldırım	-	-	-	-	15	80	30
Câmii İbrahim Paşa[4]	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	380	480	383	393	546	255	434

Edirne merkez kazasının bağlı Üsküdar nahiyesi genelinde bulunan 16 İslam mektebinin her birinde kız ve erkek öğrenci miktarının ortalaması 30'dur. Bu nahiyede öğrencilerin eğitim gördükleri mekânlar ayrı mektep binâları değil, câmilerdir (SVE, 1310-Hicrî, s. 291). Eski usulde eğitime devam eden bu mekteplerde ancak 1900 yılında, öğretmen mektebi olan *Dârül-muallimin-i sıbyan*'dan mezun olan öğretmenlerin göreve başlamasıyla yeni usule göre eğitim verilmeye başlandı (SVE, 1319-Mâlî, s. 966). Çöke nahiyesinde ise 1892'de 14, 1902'de ise 25 mektep bulunuyordu (SVE, 1310-Hicrî, s. 292; SVE, 1319 Mâlî, s. 970). Bunların ne kadarının Müslümanlara ait olduğu tam olarak bilinmese de, 23 adet câmi ve mescit bulunan nahiye merkez ve köylerinde bu miktar civarında ilk mektep olmalıdır. Ada nahiyesi genelinde de eğitim eski usul şartlarındaydı. 1892'de nahiyede kız ve erkeklere mahsus 13 mektebin erkek öğrenci miktarı 420, kız öğrenci miktarı 235'tir. Bu nahiye genelinde de mektepler câmi ve mescitlerin bulunduğu yerlerdedir (SVE, 1310-Hicrî, s. 295). 1902'de İslam mektebi miktarı 20'ye yükselen Ada nahiyesinin 540 erkek ve 400 kız öğrencisi varken, Hıristiyan olarak belirtilen ahalinin mekteplerinde okuyan öğrencilerin 920'si erkek, 413'ü ise kızdır (SVE, 1319-Mâlî, ss. 972-973).

Edirne Sancağının merkez kazası olan Edirne'ye bağlı Cisr-i Mustafa Paşa kazasının merkezinde erkek ve kızlara mahsus iki ayrı ibtidâîde, 1892'de 110 kız, 163 erkek öğrenci yeni usulde eğitim görüyordu. Kaza genelinde ise eski usulde eğitim veren mektep sayısı 45, toplam öğrenci sayısı ise 1.200'dür (SVE, 1310-Hicrî, ss. 307-308). Ancak bu mektep ve öğrenci miktarının ne kadarının Müslümanlara ait olduğu belirtilmemiş olup, kazanın köylerinde bulunan mektep sayısı, kaza genelindeki câmi miktarları göz önüne alındığında 30 civarında olmalıdır.

Kırcaali kazası genelinde de eski usulde eğitim devam etmekle birlikte, yeni usulde eğitim için gerekli tedbirler alınmaya başlanmış yeni programa göre lazım olan kitap ve risâlenin teminine çalışılmıştır. Tamamı Müslüman olan Kırcaali'nin merkez kazasında bulunan bir erkek ve bir kız ibtidâîsinde

[4] 1903 yılında mektep ismi belirtilmiş ancak öğrenci sayısı yazılmamıştır.

1892'de 60 kız ve 121 erkek öğrenci var olup, kazanın genelinde bulunan 105 mektebin öğrenci mevcudu ise 1.479 kız, 1.882 erkektir (SVE, 1310 Hicrî, ss. 324-325).

İbtidâî mekteplerinin masraflarının ahali tarafından karşılandığının belirtildiği Dimetoka kazasında, 1885'te kaza merkezinde bulunan erkeklere ait ilk mektepte muallim-i evvel Hasan Efendi ile muallim-i sânî Nazif Efendi 88 öğrenciye, kız ibtidâîsinde de muallime Sıdıka Hanım 55 öğrenciye eğitim veriyordu. Her iki mektepte 1902 yılına gelindiğinde de eğitim devam etmiştir. Kaza genelinde Müslüman ahaliye ait toplam 15 mektep bulunurken, yeni açılan mektepler ile bu sayı sonraki yıllarda 36'ya yükselmiştir (SVE, 1303-Hicrî, s. 112; SVE, 1310-Hicri, s. 343; SVE, 1319-Mâlî, ss. 740, 997).

Uzunköprü merkezinde Maârif İdâresi adına yeniden inşâ edilen dükkânların gelirleriyle muntazam ve mükemmel bir şekilde idare edildiği belirtilen iki erkek ve bir kız ibtidâîsi bulunmaktadır. 1889 yılında gerekli tadilat yapılıp eğitime hazır hale getirilen kızlara ait mektep binâsı Rıza Efendi Câmisinin bitişiğinde olup, eskiden erkek öğrencilere hizmet veriyordu. 1883'te yeniden onarım yapılan erkek ibtidâîsinden birisi Mahmudiye Câmii, 1891'de yeniden inşâ edilen diğer erkek mektebi de Habib Hoca Câmii bitişiğindeydi. Bu mekteplerde eğitim yeni usuldedir (SVE, 1310-Hicrî, s. 371). Kaza merkezinde erkek mektebi miktarı 1894'te üçe yükselirken bu mektepler Halise Hatun, Habib Hoca ve Muradiye ibtidâî mektepleridir (SVE, 1311-Mâlî, s. 108). Ancak 1901 yılı sâlnâmesinde varlığını gördüğümüz Habib Hoca mektebinden, 1903 yılı kayıtlarında bahsedilmemiştir. Bu son sâlnâmeye göre 1902'de köylerde bulunan ve genelde eski usulde eğitim verilen 32 Müslüman mektebinde 1.350 öğrenci mektebe gidiyordu[5].

Ortaköy kazası merkezi ve köylerinde 1892'de Müslümanlara ait 56, Rumlara ait 17, Bulgarlara ait 6 ibtidâî mektebinde toplam 633 kız ve 1.768 erkek öğrenci bulunuyordu. Bu kazada da eğitim eski usulde yapılmakta, eğitim masrafları halk tarafından karşılanmaktadır. Kazanın merkezinde Müslüman kızlara ait ibtidâî bulunmuyordu (SVE, 1310-Hicrî, s. 384; SVE, 1319-Mâlî, s. 986).

Havsa kazası merkezinde bulunan erkeklere ait bir adet mektep 20. yüzyılın ilk yıllarına kadar eğitime hizmet verirken kaza genelinde de Müslümanların bulunduğu her köyde birer ibtidâî mektebi vardı[6]. Kızların devam ettiği ibtidâînin varlığını ise ilk olarak 1895 yılı kayıtlarında görmekle birlikte, kızlara ait bu mektebin bulunduğu mevki açıkça belirtilmemiştir[7]. Havsa içindeki mektebin, öğretmen maaşıyla birlikte diğer giderleri İslam Cemaati tarafından karşılanmaktadır. Belirtilen cemaat bu masrafların temini için üstte iki odası, bir salonu ve alt katında deposu olan bir binâ inşâ ettirerek, dönemin *Reji İdâresi*'ne yıllık 18 Liraya kiraya vermiştir (SVE, 1317-Mâlî, s. 395).

İncelediğimiz dönemde Havsa'nın köylerinden, Pâdişah emlağı olan Nâib Yusuf, Necatiye, Yolageldi, Taptık, Pavlu köylerinde bulunan mekteplerin öğretmen ve diğer masraflarını *hazîne-i hâssa*, diğer köylerde ki mektep harcamalarını ise köy halkı karşılıyordu. Kaza genelinde bazı mekteplerde yeni usulde eğitim verilirken büyük çoğunluğunda eğitim eski usuldedir (SVE, 1310-Hicrî, s. 400; SVE, 1317-Mâlî ss. 394-395; SVE, 1319-Mâlî, ss. 1004-1005).

---

[5] Uzunköprü kaza merkezindeki ibtidâî mektepleri hakkında verilen ilk bilgide öğrenci sayısı belirtilmemiştir. Mektebin 1889'da öğretmen kadrosunda muallim-i evvel İbrahim Efendi ile muallim-i sânî Hafız Ahmet Efendi görev yapıyordu. 1893'te mekteplerin mevcudu 80 kız ile 185 erkek öğrencidir. 1901'de üç erkek mektebinde 219, kız mektebinde 127 öğrenci vardı. (SVE, 1306-Hicrî, s. 121; SVE, 1310-Hicrî, ss. 355, 371; SVE, 1317-Mâlî, ss. 129, 382; SVE, 1319-Mâlî, ss. 725, 992).

[6] Kazalar içerisinde ibtidâî mektebi bilgisi verilen ilk yer Havsa'dır. Öğretmenliğini İbrahim Efendi'nin yaptığı Havsa erkek ibtidâîsinin 1885'te 45, 1893'te 55 öğrencisi vardı. 1901'de kaza genelinde Müslüman erkeklere ait olan 21 mektepte, 1.120 erkek öğrenci ile 23 öğretmen bulunuyordu. 1903'te mektep ve öğretmen sayıları aynı kalmış ancak erkek öğrenci sayısı 1.126'ya yükselmiştir (SVE, 1302-Hicrî, s. 114; SVE, 1310-Hicrî, ss. 394, 400; SVE, 1317-Mâlî s. 148; SVE, 1319-Mâlî, ss. 746, 1004-1005).

[7] Neşredilen son sâlnâmede kaza merkezinde 1 adet ibtidâîden bahsedilmiş, kız mektebi belirtilmemiştir. Kızlara ait bu mektep, erkek mektebiyle aynı mekânda olabileceği gibi kazanın büyük köylerinden birisinde de olabilir. Kız mektebinin ilk olarak bahsedildiği 1895'te 35, 1901'de 73 ve 1903'te 76 öğrencisi var olup belirtilen yıllarda öğretmen âdeti birdir (SVE, 1311-Mâlî, s. 121; SVE, 1317-Mâlî, s. 148; SVE, 1319-Mâlî, ss. 746, 1004-1005).

İbtidâîlerin ders programlarına göre eğitim dört yıldı. Maârif Nezâreti tarafından uygulanması istenen ders programları şehir[8] ve köy[9] ayrımı yapılarak uygulanıyordu (SVE, 1310-Hicrî, s. 229). 1869 Nizâmnâmesiyle, ilköğretim konusunda önemli yenilikler getirilmek istenmiş, mekteplerin ıslahı çabasıyla yeni usulde eğitim vermesi amaçlanan ibtidâîler açılmıştır. Ancak Edirne Sancağında genel olarak eski usulde eğitim devam etmiştir.

Rüşdiyeler

Sıbyan mekteplerinin devamı olarak açılan rüşdiye mektepleri orta mektep derecesinde okullardı. Günümüzdeki ilköğretimin 6, 7 ve 8'inci sınıflarının karşılığı olarak düşünülebilir. İlk rüşdiye olarak kabul edilen *Mekteb-i Maârif-i Adli* hem memur yetiştirmek hem de mevcut memurların bilgilerini arttırmak için 1838'de açıldı. 1869 tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi ile rüşdiyelerin 500 evi geçen kasabalarda kurulabileceği belirtilmiştir. Okulların yapım masrafları ve muallim maaşları o yerin Maârif İdâresi Sandığı tarafından karşılanacak ve öğretim süresi dört yıl olacaktır. Nizâmnâmenin 18. maddesine göre; 500 haneyi aşkın olan bir kasaba ahalisi sırf İslam ise yalnız İslam, sırf Hıristiyan ise yalnız Hıristiyanlar için rüşdiye mektebi açılacaktır. Ve eğer ahalisi karışık ise İslam için başka Hıristiyan için başka rüşdiye açılacaktır. (Mahmud Cevad, 1338, s. 473). 1892'de rüşdiye tahsili üç yıla indirilmiştir (Kodaman, 1999, s. 108).

1 Temmuz 1853 tarihli Maliye Nezâreti'nin ilmühaberine göre Osmanlı Devleti genelinde açılmasına karar verilen 25 rüşdiye mektebinden birisi de Edirne'de olacaktır (Mahmud Cevad, 1338, 59). Ancak Edirne şehrinde ilk rüşdiye mektebi 1273-Hicri (1856/1857) yılında ibtidâî ve dârül-kurrâ olarak hizmet veren binânın Maârif Nezâreti'nden gönderilen memur tarafından ortasından kapı açılarak birleştirilmesi ile kurulmuştur (SVE, 1309-Hicri, s. 122). Rüşdiye olarak kullanılan bu binâ daha sonra Edirne eşrafından Hacı Şerif Bey ve Hüsnü Bey'in 60.000 kuruştan fazla mâlî desteğiyle iki katlı olarak yeniden tamir ve inşâ edilmiş, 1877-1878 harbinden sonra Rus istilâsı münasebetiyle bir müddet kapalı kaldıktan sonra 1879 Ağustos ayının ilk günlerinde yeniden açılmıştır (SVE, 1310-Hicrî, s. 227).

İlk rüşdiyenin 1857'de açıldığı Edirne'de, 1869'da iki ayrı rüşdiye bulunurken bunların toplam öğrenci sayısı 185'tir (SVE, 1287-Hicrî, s. 127). Erkeklere ait bu rüşdiyelerde muallim-i evvel ve muallim-i sânî'den başka rik'a, sülüs ve resim derslerinin eğitimini veren öğretmenler bulunuyordu. Her iki rüşdiyede belirtilen bu dersler aynı öğretmenler tarafından öğretilmektedir (SVE, 1287-Hicrî, s. 127). Rüşdiyelerde eğitim süresi dört yıl olup, geniş bir ders programları vardı. Ancak programda olan derslerin çoğunluğu Edirne ve taşrasında ki rüşdiyelerde okutulmamış olup bu derslerin özellikle öğretmen eksikliğinden dolayı öğretilememesi ihtimal dâhilindedir[10].

Kızlara ait rüşdiyenin varlığı ilk olarak 1883 yılına ait sâlnâmede belirtilmiştir. Bu ilk kayıta göre 15 kız öğrencinin, öğretmeni Hafize Zübeyde Hanım'dır. (SVE, 1300-Hicrî, s. 86). Kız rüşdiyesi 1891'de Vali İzzet Paşa'nın girişimleri sonucu Selimiye Câmisinin arka tarafında *Taş Odalar* denilen mahalde kârgîr ve iki katlı yeni yaptırılan binâda hizmete girmişti (SVE, 1309-Hicrî, ss. 20, 124; SVE, 1310-Hicrî, ss. 160, 227). 4 yıl eğitim verilen kız rüşdiyesinde, beşerî ve dinî derslerin yanı sıra dikiş ve piyano

[8] Şehirlerde ki ilk mekteplerin ders programına göre; [birinci yıl] Elifbâ-yı Osmânî, Eczâ-i Şerife, Kırâat, Hesâb-ı zihnî, [ikinci yıl] Kur'ân-ı Kerîm, İlm-i hâl, Kırâat ve İmla, Hesâb, Hatt-ı Sülüs, [üçüncü yıl] Kur'ân-ı Kerîm, Tecvîd, İlm-i hâl, Hesâb, Sarf-ı Osmânî, Hatt-ı Sülüs, [dördüncü yıl] Kur'ân-ı Kerîm, Tecvîd, İlm-i hâl, Hesâb, Tarih, Sarf-ı Osmânî, Coğrafya ve Hatt-ı Rik'a dersleri öğretiliyordu (SVE, 1310-Hicrî, s. 229).

[9] Köy ibtidâîlerinde ise okutulan dersler; [birinci yıl] Elifbâ-yı Osmânî, Eczâ-i Şerife, Hesâb-ı zihnî, [ikinci yıl] Kur'ân-ı Kerîm, İlm-i hâl, Hesâb-ı zihnî, Kırâat, Hatt, [üçüncü yıl] Kur'ân-ı Kerîm, Tecvîd, İlm-i hâl, Hesâb, Kırâat, Hatt ve İmla, [dördüncü yıl] Kur'ân-ı Kerîm, Tecvîd, İlm-i hâl, Hesâb, Kırâat, Coğrafya, Hatt ve İmla'dır (SVE-1310-Hicrî, s. 229).

[10] Erkeklere ait rüşdiyelerde; [birinci yıl] Arapça, Farsça, Türkçe, Hesab, Coğrafya, Tarih, İlm-i Belagat, Resim, Fransızca, Hatt, [ikinci yıl] Arapça, Farsça, Türkçe, Fransızca, Hesab, Coğrafya, Tarih, Resim ve Hatt, [üçüncü yıl] Arapça, Farsça, Türkçe, Hesab, Coğrafya, Fransızca, Resim ve Yazı, [dördüncü yıl] Arapça, Ulum-ı Diniye, Türkçe, Hesab, Yazı dersleri programda mevcuttur. (SVE, 1309-Hicrî, ss. 122-123).

eğitimi ders programında bulunuyordu. Ancak erkek rüşdiyeleri gibi kızların devam ettiği rüşdiyede de belirtilen programda ki derslerin az bir kısmı öğretilmiştir[11].

1880'den sonra îdâdîler önem kazandığından rüşdiye sayısında düşüşler görülmüş, 1889 yılında alınan kararla mâlî yetersizlik nedeni ile îdâdî bulunan yerlerdeki rüşdiyelerin kapatılarak tahsîsât ve öğretmenlerinin îdâdîlere nakledilmesi ve rüşdiye eğitiminin de bu îdâdîlere sınıf eklenerek yerine getirilmesi kabul edilmiştir (Demirel, 2002, s. 56). Bu uygulama Edirne'de de hayata geçirilmiş, 1888 yılına kadar iki erkek rüşdiyesi bulunan Edirne'de (SVE, H. 1306, s. 66), 1890 yılı sâlnâmesine göre îdâdî bünyesindeki rüşdiyeyi hariç tutarsak şehirde bulunan erkeklere ait rüşdiyelerin sayısı bire düşmüştür (SVE, H. 1307, s. 66). 1893 yılı kayıtlarında gördüğümüz kadarıyla da Edirne'de 1857'de açılarak eğitime hizmet veren rüşdiyelerin sonuncusu da îdâdî bünyesine katılmış, şehirde sadece *Mekteb-i İdadî-i Rüşdiye Şubesi* adı ile belirtilen erkek rüşdiyesi eğitime devam etmiştir (SVE-H. 1310, s. 96).

Edirne Sancağına bağlı kazalar içerisinde ilk rüşdiye mektebi bir dönem Edirne'nin kazası olan Kırklareli'de açılmıştır. Mektebin, 1870'te 35, 1874'te 43 öğrencisi bulunuyordu. Belirtilen her iki yılda da mektebin öğretmeni Osman Efendi'dir (SVE, 1287-Hicrî, 127; SVE, 1291-Hicrî, s. 111). Kayıtlara göre muhtemelen 1871 yılında açılmış olan Dimetoka rüşdiye mektebinin ilk yılındaki öğrenci mevcudu 25'tir (SVE, 1289-Hicrî, s. 135). Dimetoka'dan sonra Cisr-i Mustafa Paşa kazasında 1873'te rüşdiye mektebi açıldı. Sadece bir öğretmeni ve 20 öğrencisi bulunan mektebin yaklaşık yirmi yıl sonra öğrenci sayısı 37 olmuştur. Öğretmen mevcudu da biri rik'a öğretmeni olmak üzere sadece ikidir (SVE, 1291-Hicrî, s. 111; SVE, 1310-Hicrî, s. 307). Uzunköprü'de Muradiye Câmii civarında olan rüşdiye, 1875'te açılmış olup Maârif Nizâmnâmesinde belirtildiği gibi rüşdiye mektebinin masrafları Maârif İdâresi tarafından karşılanıyordu. Uzunköprü'de 1892'de 27 rüşdiye öğrencisi bulunurken 1898'den sonra öğrenci sayısında yükselme yaşanmıştır. Önceleri düşük olan öğrenci sayısı 1899 sâlnâmesinde ki kayıta göre en yüksek seviyeye ulaşarak 70 olmuştur. Uzunköprü'de 1900'de 60 ve 1902'de 66 rüşdiye öğrencisi vardı. (SVE, 1300-Hicrî, s. 102; SVE, 1310-Hicrî, s. 371; SVE, 1315-Mâlî, s. 116; SVE, 1317-Mâlî, s. 129; SVE, 1319-Mâlî, s. 725). Edirne'nin rüşdiye bulunan son kazası Kırcaali'dir. Öğrenci mevcuduna ait tek kayıt 1893 yılı sâlnâmesine ait olup buna göre rüşdiyenin öğrencisi sayısı 42'dir. Mektepte 1888'de üç öğretmen görev yapıyordu. Sonraki yıllarda öğretmen sayısı biri rik'a öğretmeni olmak üzere sadece ikidir (SVE, 1306-Hicrî, s. 106; SVE, 1310-Hicrî, s. 317; SVE, 1317-Mâlî, s. 133; SVE, 1319-Mâlî, s. 713).

Ortaköy ve Havsa kazalarında incelediğimiz dönem içerisinde rüşdiye mektebi bulunmazken, kazalarda bulunan rüşdiyelerin en büyük sorunu öğretmen eksikliğidir. 1870-1903 yıllarına ait kayıtlara göre bu dönemde mekteplerde başöğretmen veya birinci öğretmen ile ikinci öğretmen diyebileceğiz eğitimcilerden başka sadece rik'a ve sülüs öğretmenleri bulunuyordu. Ayrıca fahri olarak görev yapan öğretmenler de az da olsa mevcuttur. Uzunköprü rüşdiyesi ise bazı yıllardaki öğretmen kadrosu ile diğer kazalarda bulunan rüşdiyelere göre biraz daha öne çıkmaktadır. Tüm bu rüşdiyelerin ortak özelliği ise hepsinde en az bir tane bevvab bulunuyordu.

Türk Maârif teşkilatında rüşdiye ismi 1923 yılına kadar kullanılmış, bu tarihten sonra ilk mektebe çevrilmiştir (Ergin, 1977, s. 384).

Îdâdîler

Îdâdîler bir tür hazırlık okuludur. 1883'te ilk örnekleri açılan ve amacı Darülfununa öğrenci hazırlamak olan lise dengi okuldu. Bu ad, daha önceleri *Îdâdîye* biçiminde kimi okullara verilmiştir. 1869'da yayınlanan Maârif Nizâmnâmesi de bu ad altında okullar açılmasını öngörmekteydi. Îdâdîler, rüşdiye sınıfları ile birlikte 7 yıl süreliydi. Vilâyet merkezlerinde birer îdâdî açılmasına karar verilerek bu amaçla görkemli okul binâları inşâ edildi. Kaza merkezlerinde de 5 yıl süreli (rüşdiye üzerine iki

[11] Kız rüşdiyesinde ki dersler; [birinci yıl] Kur'ân-ı Kerîm, Ulûm-ı Diniye, Lisan-ı Osmânî, Kırâat-ı Türkiye ve İmla, Hesab ve Hatt, [ikinci yıl] Ulûm-ı Diniye, Arapça, Farsça, Kırâat-ı Türkiye ve İmla, Dikiş ve Hatt, [üçüncü yıl] Arapça, Farsça, Kırâat-ı Türkiye ve İmla, Dikiş ve Hatt, [dördüncü yıl] Arapça, Farsça, Tarih, Hesab, Müsellesat, Dikiş, Hatt ve Piyanodur (SVE, 1309-Hicrî, s. 124; SVE, 1310-Hicrî, s. 227).

yıl) ikinci derece îdâdîler açıldı. 1908'den sonra vilâyet îdâdîlerine *sultanî* denmiştir (Sakaoğlu, 1985, s. 58).

Edirne merkezinde îdâdî mektebi 1885'te açıldı (Mehmed Said Paşa, 1328, s. 156). İllerde karma îdâdîler kurulduğu için Edirne'de rüşdiye olarak yapılan binânın îdâdî olarak kullanılması uygun görülmüş, ilave binânın tamamlanması üzerine 26 Ağustos 1885'te tören yapılarak rüşdiye öğrencileri yeni binâya taşınmıştır. Ertesi gün vali, üst düzey askerler, hükümet memurları, ulemâ ve çeşitli dinlerin önderleri, memleketin ileri gelenleri, bir tabur asker ve öğrencilerin katılımıyla açılış töreni yapılmış, Osmanlı vatandaşı olup okula yazılan öğrencilerin sıralarına oturmasıyla öğretime başlanmıştır (Mahmud Cevad, 1338, ss. 251-252).

Mekteb-i Îdâdî-i Mülkî binâsı, Edirne Valiliğinde bulunan merhum Kadri Paşa tarafından rüşdiye mektebi olmak üzere 1300-Hicrî (1882/1883) yılında inşâ edilmiş, sonradan 1885'te Vali Hacı İzzet Paşa tarafından îdâdî yapılmıştır. Mektebin tarz-ı mimârisi *dil-nişîn* olduğu gibi sağlık kurallarına tamamen uygun olarak şehrin oldukça yüksek bir bölgesinde bulunmaktadır (SVE, 1309-Hicrî, s. 120). Îdâdî mektebi binâsı için 1892 yılında bir daire daha inşâ ve ilave edilmiştir. Yeni ilave ile mektep binâsında, toplam 7 dershane, büyük küçük 16 oda, 7 koğuş, 1 hastahane, 1 talimhane, 1 hamam ile müştemilat-ı saire bulunmaktaydı (SVE, 1317-Mâlî, ss. 323-324).

1885'te açılarak birinci sınıfa öğrenci kabul eden Mekteb-i Îdâdî-i Mülkî'nin, 1886'da birinci sınıfında 55, ikinci sınıfında 22 öğrenci vardı. Îdâdînin 1887'de 85, 1888'de 118, 1889'da 92, 1890'da 75 ve 1891 sâlnâmesine göre de toplam 93 öğrencisi bulunuyordu. (SVE, 1303-Hicrî, s. 94; SVE, 1304-Hicrî, s. 63; SVE, 1305-Hicrî, s. 65; SVE-1306 Hicrî, s. 65; SVE, 1307-Hicrî, s. 65; SVE, 1308-Hicrî, s. 65).
Eğitimin daha yaygınlaşması ve gelişmesi maksadıyla vilâyet merkezlerinde bulunan Mekteb-i Îdâdî'nin *leyli* mektep olarak da eğitim vermesine karar verilmesi sonucunda, Edirne Îdâdîsi'ne de 1892'de 20 yatılı öğrenci kabul edilmiştir. İlk iki sınıfı rüşdî, 3'ü idadî ve son iki sınıfı dahi *âlî* olmak üzere 7 sınıfa taksim edilmiş olan îdâdînin aynı yıl 100 öğrencisi bulunuyordu (SVE, 1310-Hicrî, s. 225). Her sınıf *Tebaa-i Şâhane*'den evladın eğitim gördüğü Edirne Îdâdîsi'nde 7 yıllık eğitim süresince ders müfredâtında dinî ve beşerî bilimlerin yanı sıra özellikle farklı milletlerden oluşan öğrencilere yönelik dil eğitiminin varlığı dikkat çekmektedir[12].

1909 yılında bazı genişletmelerle birlikte ve üstüne bir kat daha yapılarak mektebin adı *Sultanî* oldu. Mektep, Balkan Savaşları esnasında hastane olarak kullanıldı. Savaştan sonra yeniden eğitime devam edilen mektepte, 1920-1922 döneminde yaşanan Yunan işgali sırasında eğitime ara verilmiş olup, 1923-1924 ders döneminde lise adı verilmiştir (Peremeci, 1939, s. 358). Îdâdîlerin eğitime birçok katkısı olmuştur. Ancak en önemli hizmeti *talebenin daha ciddi, esaslı ve daha kapsamlı bir tahsil dönemi idrakine varmış olmasıdır* (Dilaver, 2002, s. 84).

Öğretmen Yetiştiren Kurumlar (Dârül-Muallimîn-i Sıbyan)

1868'den itibaren sıbyan okullarında reform yapılmaya başlanmış ve ibtidâîler açılmıştı. Yeni mekteplerde ders verecek öğretmenler içinde bir öğretmen okulu açılmasına karar verilmiş (Bilim, 1998, s. 193) ve 1868'de *"Dar-ül-muallimîn-i Sıbyan"* (ilk öğretmen okulu) açılmıştır (Kodaman, 1999, s. 146). 1882'de İstanbul dışında öğretmen okullarının açılmasına başlanmıştır. Edirne Vilâyeti Valisi Mehmet Kadri Paşa'nın girişimleri ile açılan (SVE, 1309-Hicrî, s. 13; SVE, 1310-Hicrî, s. 154), Edirne Darülmuallimi (Edirne Öğretmen Okulu) illerde açılan Dar-ül-muallîminlerden birincisidir. (Ceyhan, 2004, s. 31).

---

[12] Îdâdîde; [birinci yıl] Ulûm-ı Diniye, Arabi, Farsi, Usul Defteri, Coğrafya-i Osmani, Hesab, Hat Rik'a, Resim, Rumca, Bulgarca, [ikinci yıl] Ulûm-ı Diniye, Farsi, Türkçe, Tarih, Coğrafya, Hesab, Hüsn-i Hat, Rumca, Bulgarca, [üçüncü yıl] Ulûm-ı Diniye, Arabi, Türkçe, Fransızca, Hesab, Coğrafya, Hendese, Tarih, Resim, Hüsn-i Hat, Rumca, Bulgarca, [dördüncü yıl] Ulûm-ı Diniye, Arabi, Farsi, Türkçe, Hesab, Fransızca, Resim, Hüsn-i Hat, Rumca, Bulgarca, [beşinci yıl] Ulûm-ı Diniye, Arabi, Türkçe, Fransızca, Hesab, Hendese, Coğrafya, Tarih, Usul Defteri, Ma'lûmât-ı Fenniye, Resim, Hüsn-i Hat, Rumca, Bulgarca, [altıncı yıl] Ulûm-ı Diniye, Fransızca, Hesab, Cebir, Coğrafya, Tarih, Usul Defteri, Hikmet-i Tabiiye, Kimya, Kavanin, Edebiyat ve Ahlak, Resim, Rumca, Bulgarca, [yedinci yıl] Ulûm-ı Diniye, Fransızca, Hesab, Cebir, Müsellesat, Kozmografya, Makine, Tarih, Hikmet-i Tabiiye, Kimya, Mevalid ve Hıfzıssıhha, Kavanin, Edebiyat ve Ahlak, Resim, Rumca, Bulgarca dersleri okutulmaktaydı (SVE, 1310-Hicrî, ss. 225-226).

İlkokul öğretmeni yetiştirme amacında olan bu mektepler, önceleri altı ay süreli kurs olarak açılmıştı. Bu kurs, 1884'te yerini (Dar-ül-muallimîn-i Sıbyan)a bırakmıştır. Bu mekteplerden önce Edirne'de sıbyan ve daha sonra ibtidâî mekteplerinde medrese öğrencileri öğretmenlik yapmaktaydı. Bunlarla birlikte civar köy ve kasabalarda çalışan muallimlerde, belirtilen kurs ve devamında Dârül-muallîmin-i Sıbyan'ın açılması ile buralardan diploma almaya mecbur tutulmuşlardır. Mektebin 1884'te 13 öğrencisi vardı. Sabah yapılan üç saat dersten sonra öğle yemeği ve namaz için ara verilirdi (Kısaparmak, 1968, s. 26). Bu mektep hakkında ilk olarak 1885 yılına ait sâlnâmede bilgi verilmiştir. Buna göre, mektebin öğretim süresi bir yıl, muallimi Hüsnü Efendi ve öğrenci sayısı ise 15 olarak belirtilmiştir (SVE, 1302-Hicri, s. 53).

Mektep, Üç Şerefeli Câmii yanında yazıcılar içinde Taş Mektep denilen yerdeydi. Programı gereğince; Ulûm-ı Diniye, İlm-i Mahariç ve Tecvid, İlm-i Hesab, Coğrafya, Tarih, İmla ve İnşâ, Kavaid-i Türkiye, Hüsn-i Hat, Usul-i Cedide Üzere Tehecci dersleri öğretilmekteydi (SVE, 1309-Hicrî, ss. 124-125; SVE, 1310-Hicrî, ss. 227-228).

Meslek ve İhtisas Okulları (Hamidiye Mektebi)

Mesele-i Zâile'de [1877-78 Osmanlı Rus Savaşı ve sonrasındaki Rus işgali için kullanılmıştır] Edirne ahalisi ile diğer yerlerden gelen göçmenlerin bî-kes ve bî-vâye olan çocukları, 1879 yılı başlarında toplattırılarak 300'den fazla erkek çocuk dönemin pâdişahının adı verilen *Hamidiye* mektebinde, 15 kadar kız çocuk ise *Melce-i Eytâm* adı verilerek kiralanan yerde bakıma, korumaya alınmış, Vali Kadri Paşa döneminde mektep, sanayi ve ziraat mektebi olarak iki şubeye ayrılmıştır (SVE, 1309-Hicrî, s. 117).

Mektep için yaptırılan numune çiftliği 26 Eylül 1882 yılında açılmış, gerekli ziraî aletler, pâdişah tarafından bağışlanarak, mektebe gönderilmiştir. Dönemin Hükümet konağı civarındaki eski birinci rüşdiye mektebi binâsı da yeniden onarılarak mektebin sanayi kısmı için verilmiştir. Mektepte okutulan ilim, fen ve sanayi dersleri şunlardı: Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ulûm-ı Diniye, Arabça, Farsça, İlm-i Hal, İlm-i Hendese, Hesab, Türkçe İmla ve İnşâ, Medhal-i Kavaid, Hatt-ı Rika, Sülüs, Mücellid, Kundura, Marangoz, Esma-i Türkiye, Resim, Fransızca, Seccade ve Halıcılık, Terzi, İlm-i Ziraat ve Ameliyat (SVE, 1310-Hicrî, s. 224). Mektebin ziraat ve sanayi kısımlarında 1883'de 223, 1888'de 168, 1893'te 91, 1898'de 120 ve 1902'de 150 öğrenci bulunuyordu (SVE, 1301-Hicrî, ss. 91-92; SVE, 1306-Hicrî, s. 64; SVE, 1310-Mâlî, s. 86; SVE, 1315-Mâlî, ss. 70-71; SVE, 1319-Mâlî, ss. 671-672).

Medreseler

Medrese, günümüzün ilköğretim okulları durumundaki sıbyan mekteplerinin üzerinde ve daha ileri seviyede tahsilin görüldüğü orta ve yüksek eğitim kurumlarını ifade etmektedir (Kazıcı, 2004, s. 106). Edirne ve civarında kurulan ilk medreseler bir asırlık geçmişe sahip olan Osmanlı medrese sisteminin ürünüydüler. Edirne'de kurulan ilk medrese fetret ve Mehmed Çelebi Devri'nin (1413-1421) ortak ürünü kabul edilen Edirne Eski Câmi Medresesi'dir (Şakir-Taş, 2009, ss. 75-77).

1529'da Edirne'de 14 medrese vardı (İnalcık, 2009, s. 177). Evliyâ Çelebi'nin Edirne'de varlığından bahsettiği medreseler; Muradiye, Yıldırım Han, Musa Çelebi, Çelebi Sultan Mehmed Han, Koca Murad Han, Üçşerefeli, Atîk, Küçük Çelebi, Hüsamiye, Çukacı Hacı, Anbariye Kadı, Kemal Paşazâde, Taşlık Medresesi ve Sarraciye namıyla da bilinen Ramazanoğlu Pir Mehmed Sarrac Medresesi'dir (Evliyâ Çelebi, 1314, ss. 446-449).

Sâlnâme kayıtlarından öğrendiğimiz kadarıyla Edirne'de vaktiyle 24 medrese binâ edilmiştir. Bunlardan 15'i *Altmışlı* ve *Dâhil* ve *Haric* itibarında diğer dokuzu aşağı pâyede belirtilirdi. Üç Altmışlı medresenin ilki *Sultan Selim Han Sânî* (II. Selim) medresesidir. Burada *müderris* olan zata *Reis-ül müderris* denilmekteydi. Diğeri *Sultan Bayezid Velî* (II. Bayezid) ve üçüncüsü Ebu'l-hayrat Sultan Murad Han Sânî (II. Murad) hazretlerinin binâ ettikleri *Dârül-hadîs* medresesidir (SVE, H. 1309, s. 65).

Altı medresede dâhil itibarında olup birincisi II. Murad'ın ihyâ ettikleri Üç Şerefeli medreselerinin eskisi, yani *Saatli Medrese* olduğundan bazı kere altmışlı medrese pâyesi verilirdi. Diğeri Ebü'l-Feth Sultan Mehmed Han'ın yaptırdığı *Peykler Medresesi*'dir. Bunların yakınında *Ekmekçiköy Medresesi*

namıyla bir medrese daha vardır ki Ekmekçi Köylü Hacı Ali ağa tarafından 1234-Hicrî (1818/1819) yılında yaptırılmıştır. Yukarıda adı geçen üç medrese 1304-Mâlî (1888/1889) yılı sonlarında dönemin Edirne Valisi Hacı İzzet Paşa tarafından tamir ettirilmiştir. *Câmi-i Atîk Medresesi* de dâhil pâyesinde olup, vaktiyle ulemâdan Halebî Efendi namında bir zat buraya müderris olduğundan onun namı ile medrese meşhur olmuştur. *Taşlık Medresesi* olarak da bilinen dâhil medreselerden *Alibey Medresesi* geçmişte haric itibarındaydı. 1019-Hicrî (1610/1611) yılında dâhil pâyesi verilmiş ve ondan sonra dâhil medrese hükmünde kalmıştır. *Eminiye Medresesi*'de vaktiyle haric medrese hükmünde idi. 1030-Hicrî (1620/1621) yılında müderris olan Edirneli Abdülgani Efendiye dâhil pâyesiyle verilmiştir. Tahmis civarında arsası mevcuttur (SVE, H. 1310, s. 187).

Altı medresede haric pâyesindedir. Bunlardan birincisi *İsmail Ağa Medresesi*'dir ki *Saraciye* demekle meşhur ve mevcuttur. İkincisi yıkılmış olan *İbrahim Paşa Medresesi*'dir. Haric medreselerden üçüncüsü, Lari Câmi civarında *Çuhacı Hacı Medresesi*'dir. Nâib merhum Hacı Mehmed Fevzi Efendi, 1275-Hicrî (1858/1859) yılında medreseyi yeniden inşâ ettirmiştir. Dördüncüsü bir kısmı harab olmuş bazı kısımları mevcud olan *Beylerbeyi Medresesi*'dir. Topkapısı civarındaki *Yakub Paşa* ve *Şeyh Çelebi* Medreseleri diğer haric medreseler olup bunlar dahi harap olmuştur (SVE, 1317-Mâlî, s. 310). *Hacı Alemüddin, Şeyh Şucâ'addin, Şah Melek, Emir Kadı, Kadı Fahreddin, Tütünsüz Ahmed Bey, Anbar Kadı, Hüsamiye ve Ali Kuşi* medreseleri ise aşağı pâyede olduğu belirtilen medreselerdir (SVE, 1319 Mâlî, s. 915).

Yukarıda belirtilenlerden başka 8 medrese vardır ki kurucusu bilinmemekte olup sonradan hayır sahipleri tarafından tamir ettirilmişlerdir. Bunlardan *Koğacılar Medresesi* Hacı Salih Bey, *Hayriye Medresesi*, 1867'de eşraftan Hacı Ahmed Bey, *Orta İmaret* diğer adı ile *Necatiye* ve Lari Câmii çevresinde bulunan *Laleli-i Sâniye* Medreseleri de 1855'te Mehmed Fevzi Efendi tarafından yeniden tamir ve imar edilmişlerdir. Bânîlerinin bilinmediği belirtilen diğer medreseler de *Defterdar, Seyfeddin, Saruca Paşa* ve *Dersiâm* Medreseleridir (SVE, 1309-Hicrî, s. 63; SVE, 1310-Hicrî, ss. 188-189; SVE, 1317-Mâlî, s. 310; SVE, 1319-Mâlî, s. 915).

Belirtilen medreselerle birlikte Edirne'de üç adet Dar-ül-kurrâ[13] vardı. *Dar-ül-kurrâ-i Selimiye* en büyüğü olmakla birlikte, diğerleri *Küçük Dar-ül-kurrâ* ve *Hüsrev Ağa Dar-ül-kurrâsı* olup, binâları mevcut değildir. Küçük Dar-ül-kurrâ'nın şeyhi Eski Câmide, Hüsrev Ağa Dar-ül-kurrâ'sının şeyhide Sultan Selim Câmisinde eğitim veriyorlardı (SVE, H.1309, s. 62; SVE, H.1310, s. 188).

Edirne merkezinden başka sancağın diğer kazalarından Cisr-i Mustafa Paşa'da bir (SVE, 1310-Hicrî, s. 308; SVE, 1319-Mâlî, s. 977), Dimetoka'da harap olarak iki (SVE, 1291-Hicrî, s. 134; SVE, 1306-Hicrî, s. 267, SVE, 1310-Hicrî, s. 346), Uzunköprü'de bir (SVE, 1293-Hicrî, s. 122; SVE, 1309-Hicrî, s. 210; SVE, 1310-Hicrî, ss. 358, 367; SVE, 1319-Mâlî, s. 992), Kırcaali'de bir (SVE, 1310-Hicrî, s. 323; SVE, 1319-Mâlî, s. 980) ve Havsa kazasında da Sokollu Mehmed Paşa tarafından yaptırılmış olan bir adet medrese bulunmaktaydı. (SVE, 1310-Hicrî, s. 396; SVE, 1319-Mâlî, s. 1004). Kazalarda ki medreselerden sadece Kırcaali'de bulunan medrese faal olarak eğitim verirken, diğer kazalarda ki medreseler incelediğimiz dönem içerisinde harap vaziyette olup ayrıntıları hakkında bilgi verilmemiştir.

1321-Hicrî (1903/1904)'de Edirne Sancağı içerisinde eğitim vermeye devam eden medrese sayısı 24'tür. Bunlar içerisinde Edirne şehri haricinde sadece Kırcaali kaza merkezinde bulunan medrese eğitim veriyordu (Maârif Sâlnâmesi, 1321-Hicrî, s. 293).

Askerî Mektepler

İbtidâî Mektebi

1306-Mâlî/1890-1891 yılı ortalarında açılan bu mektep, askerî rüşdiye ile aynı binâda eğitim vermekte olup, rüşdiye mektebi müdürünün idaresindeydi. 1891'de 150 öğrencisi bulunan mektebin eğitim süresi üç yıldı. Burada başarılı olan öğrenciler rüşdiye mektebinde eğitime devam ediyordu (SVE,

[13] Kur'an öğretilen ve hafız yetiştirilen mekteplerin, kırâat tâlimi yapılan medrese veya bölümlerin genel adı. Bkz.: Nebi Bozkurt-M. Baha Tanman, " Dârülkurrâ ", *DİA*, C. 8, İstanbul 1993, s. 543-548.

1309-Hicrî, s. 155). *Meşrût* ve *ihtiyat* sınıfı olarak iki ayrı şube halinde eğitim vermekte olan mektebin, 1892'de yedeklerden oluşan sınıfında 109, birinci sınıfta 48, ikinci sınıfta 32 ve üçüncü sınıfta ise 41 öğrencisi vardı (SVE,1310-Hicrî, s. 266).

Mektebin *ihtiyat sınıfında*; Eczâ-i Şerife, Resim ve Hat, *birinci sınıfında*; yarısına kadar Kur'ân-ı Kerîm, Kırâat-ı Türkiye, Sülüs, Resim ve Hat, *ikinci sınıfında*; Kur'ân-ı Kerîm, Kırâat-ı Türkiye ve Hüsn-i Hat, *üçüncü sınıfında* ise İlm-i Hal, Hesab-ı Zihni, Tecvid ve Hüsn-i Hat dersleri öğretilmektedir (SVE, 1309-Hicrî, ss. 155-156; SVE, 1310-Hicrî, s. 266).

Rüşdiye Mektebi

Edirne Askerî Rüşdiyesi 1879 yılında açılmıştır (Mehmed Esad, 1310, s. 179). İlk önce Abacılar Başında bulunan îdâdî mektebi bünyesinde eğitim veren askerî rüşdiye, 1302-Mâlî/1886-1887 yılında Filyokuşu civarında *Cemâat-ı İslamiye*'ye ait Arablar Hanı'nın yerine Edirne Vilâyeti Valisi Hacı İzzet Paşa ve Ferik Ömer Paşa'nın çabalarıyla kârgîr olarak yapılan yeni binâsında eğitime devam etmiştir. Mektep binâsında, 4 dershane, 4 subay odasıyla bir karakolhane bulunuyordu (SVE, 1309-Hicrî, s. 154; SVE, 1310-Hicrî, s. 265; SVE, 1317-Mâlî, s. 323; SVE, 1319-Mâlî, s. 928). Eğitim süresi dört yıl olan askerî rüşdiyenin 1882'de toplam 127 öğrencisi bulunurken, 1892'de öğrenci mevcudu 258'e yükselmiştir[14].

Edirne askerî rüşdiyesinde programı gereğince, b*irinci yıl*; Esma-i Türkî, Hikâye-i Müntehibe, İlm-i Hal ve Hüsn-i Hat Türkî, *ikinci yıl*; Sarf-ı Arabî ve Farsî, İmla-i Türkî, Fransızca, Hesab, Coğrafya ve Resim, ü*çüncü yıl*; Nahv, Kavaid-i Osmanî, İmla-i Türkî, Fransızca, Hesab, Kavaid-i Farsî, Hüsn-i Hat Fransevî, Coğrafya ve Resim ve d*ördüncü yıl*; Mantık, Tatbikat, Fransızca, Hesab, Coğrafya-i Umûmî, Usul Defteri, Resim, İmla-i Türkî, Hendese, Hüsn-i Hat Fransevî dersleri öğretilmektedir (SVE, 1300-Hicrî, s. 83; SVE, 1301-Hicrî, s. 80; SVE, 1302-Hicrî, s. 82; SVE, 1303-Hicrî, s. 82; SVE, 1304-Hicrî, s. 96; SVE, 1305-Hicrî, s. 98; SVE, 1306-Hicrî, s. 98; SVE, 1307-Hicrî, s. 98; SVE, 1308-Hicrî, s. 98; SVE, 1309-Hicrî, ss. 154-155; SVE, 1310-Hicrî, ss. 265-266).

Îdâdî

Askerî okulların çoğaltılması ve mevcutlarının da geliştirilmesi amacıyla alınan karar gereği 2. Ordu merkezi olduğu sırada 1845 yılında Edirne'de de bir askerî îdâdî açılmasına karar verilmiş (Kısaparmak, 1968, 20), aynı yıl Edirne'ye mektep tesisi için yüzbaşı ve kolağası rütbesinde birer subay gönderilerek mektebin 1847 yılında eğitime başlaması sağlanmıştır (Köksal, 2007, s. 37). İlk açıldığında Edirne Askerî Îdâdîsi, günümüzde hürriyet meydanında bulunan eskiden bir dönem Edirne Ticaret Borsası'nın şimdi ise Edirne Belediyesi'nin kullandığı binânın olduğu yerdeydi[15].

Mektep, binasının harabiyeti sebebiyle 1868'de Şumnu'ya nakledilmek istenmiş, ancak halkın arzusu buna engel olmuştur. Yeni bir mektep yapılması için arsayı Ayşe Sıdıka hanımefendi bağışlamış[16], para toplayan Edirne halkının da mâlî desteğiyle kârgîr olarak yaptırılan yeni îdâdî binâsı, 1871'de tamamlanıp hizmete açılmıştır. Mektebe, halk arasında *Harbiye Kışlası* deniliyordu (Kısaparmak, 1968, s. 20). Yeni yapılan Mekteb-i Îdâdî-i Askerî'nin bulunduğu mevki, vaktiyle eski sarayın arsası ve Hatice Sultan Sarayı denilen yerdir (SVE, 1309-Hicrî, s. 152). Mektep, 1877-78 Osmanlı-Rus savaşından sonra yaşanan Rus istilasında İstanbul'a nakl olunmuş, 1881 yılı başlarında müdür ve eğitim kadrosunun Edirne'ye dönüşüyle yeniden açılmıştır (SVE, 1310-Hicrî, s. 264).

---

[14] Rüşdiye'nin öğrenci sayıları ilk defa 1883 ve son defa 1893 yıllarına ait sâlnâmelerde belirtilmiştir. Verilen kayıtlara göre rüşdiyenin 1883'te 143, 1884'te 144, 1885'te 158, 1886'de 171, 1887'de 188, 1890'da 200 ve 1891'de toplam 256 öğrencisi vardı (SVE, 1300-Hicrî, s. 83; SVE, 1301-Hicrî, s. 80; SVE, 1302-Hicrî, s. 82; SVE, 1303-Hicrî, s. 82; SVE, 1304-Hicrî, s. 96; SVE, 1305-Hicrî, s. 98; SVE, 1308-Hicrî, s. 98; SVE, 1309-Hicrî, s. 154; SVE, 1310-Hicrî, s. 265).

[15] Peremeciye göre *Edirne* Askerî Îdâdîsi ilkönce şimdiki maârif bahçesinin yerinde olan eski cephanede "Tekfur Sarayında" açıldı. Sonra Hatice Sultan Sarayı denen yerde yapılan binâya taşındı (Peremeci, 1939, s. 364). Necip Güngör Kısaparmak da îdâdînin yerini ilk binâ, bugünkü hürriyet meydanında, borsa binâsının yerindeydi şeklinde belirtmiştir (Kısaparmak, 1968, s. 20).

[16] Selimiye Câmii civarında Hatice Sultan Sarayı arsası olarak bilinen 32 dönümlük vakıf arazisi sahibi Ayşe Sıdıka Hanım tarafından ıslahhane, mekteb-i îdâdî ve hastahane yapılmak üzere bağış edilmiştir. O dönemde cari olan vakıf hukukuna ve vakfın özel nizamına göre 32 kuruş olan kirası 92 kuruşa çıkartılarak Evkaf-ı Hümayuna aktarılmıştır (BOA, Sadâret Mühimme Kalemi Evrakı, 431/12, 22 N 1285/6 Ocak 1869).

Mektebin, büyük küçük dört dershanesi, iki koğuşu, sekiz odası ve bir mescitle, talimhanesi, hamamı, mutfağı ve subaylara ait bir koğuşu bulunuyordu (SVE, 1317 Mâlî, s. 323). 1869'da 100 öğrencisi bulunan mektebin (SVE, 1287-Hicrî, s. 114), sonraki yıllarda da öğrenci sayısı aynı seviyelerde kalmış, 1870'de 100, 1871'de 110, 1872'de 117, 1873'te 100, 1874'te 90 ve 1875'te 88 öğrenci eğitim almıştır (SVE, 1288-Hicrî, s. 116; SVE, 1289-Hicrî, s. 122; SVE, 1290-Hicrî, s. 123; SVE, 1291-Hicrî, s. 101; SVE, 1292-Hicrî, s. 97; SVE, 1293-Hicrî, s. 92).

Hazırlık Sınıfı ile birlikte dört yıl eğitim verilen îdâdînin ders programına göre; *Mahreç*[17] ve *birinci sınıfta*; Kitâbet, Fransızca, Kurun-ı Evveli Tarihi, Coğrafya-i Osmanî, Cebr-i Adî, Usul-i Hendese, Resim, Jimnastik, *ikinci sınıfta*; Kitâbet, Fransızca, Kurun-ı Vasatî Tarihi, Müsellesat Müsteviye ve Küreviye, Usul-i Hendese, Resim Tarama, Jimnastik, *üçüncü sınıfta* ise Kozmografya, Muvâzenet-i Ecsam, Tarih-i Osmanî, Kurun-ı Ahire, Fransızca, Kitâbet, Resim Tarama, Jimnastik dersleri öğretiliyordu (SVE, 1309-Hicrî, s. 153; SVE, 1310-Hicrî, ss. 264-265).

Gayrimüslim Mektepleri

Rum Mektepleri

Edirne şehrinde, 1882'de Kaleiçi, Yıldırım, Kum Mahalle, Yeni İmaret, Kirişhane, Kıyık ve Karaağaç'ta, yedisi erkek, altısı kız, üçü sıbyan ve bir tanesi de karma olmak üzere toplam 17 adet Rum mektebinde 49 öğretmen ve 2.107 öğrenci vardı (SVE, 1300-Hicrî, s. 87). 1891'e kadar Rumlara ait mektepler varlıklarını korumuş, sadece Karaağaç'ta varlığı belirtilen iki adet mektepten sonraki kayıtlarda bahsedilmemiştir.

Aynı yıla ait kayıtlara göre Edirne'de Rumlara ait büyük *Jimnaz Mektebi* ile dört erkek, bir kız ve on sıbyan mektebi mevcuttur. Kaleiçi'ndeki Jimnaz mektebinin dokuz öğretmeni ile beş sınıfta 101 öğrencisi vardı. Yıldırım'da bulunan mektebin sekiz öğretmeni ile beş sınıfta 422 öğrencisi bulunurken, Metropolid Mahallesindeki mektepte yedi öğretmen ve altı sınıf olup bunun iki sınıf ve 130 öğrenciden ibaret olan birinci kısmı Ayanikola ve dört sınıf 186 öğrencisi bulunan ikinci kısmı ise Jimnaz Mektebinin idaresindeydi. Ortaokul derecesinde olup, Kıyık'ta bulunan mektepte de üç öğretmen ve dört sınıfta 184, bu mektep gibi Kirişhane semtinde olan mektepte de üç öğretmen ve dört sınıfta 128 öğrenci vardı (SVE, 1309-Hicrî, ss. 156-157).

Hıristos mahallesindeki kızlara ait mektebin on iki öğretmeni ile dokuz sınıfta 332 öğrencisi bulunurken Yıldırım, Kirişhane ve Kıyık'ta ki kız mekteplerinde yedi öğretmen ile 355 öğrenci mevcuttur. Bunlardan başka erkek ve kız karma eğitim verilen Kum Mahalle, Kirişhane, Kıyık, Yeni İmaret, Yıldırım, At Pazarı ve Hıristos Mahallelerinde yedi sıbyan mektebi vardı. Bu mekteplerde on öğretmen, toplam 904 öğrenciyi eğitmekteydi (SVE, 1309-Hicrî, s. 157).

1903'te son defa neşredilmiş olan sâlnâmeye göre Edirne merkezinde, Metropolid mahallesinde büyük mekteb *Jimnaz*, Hıristos mahallesinde kızlara ait *Zapyon*, yine Metropolid mahallesi ile Aya Nikola Kilisesi avlusunda erkeklere mahsus ibtidâî mektepleri bulunmaktadır[18]. Bunlardan başka farklı semtlerde bulunan yedisi sıbyan, beşi erkek ve üçü de kızlara ait olmak üzere toplam on beş Rum mektebinin öğretmen mevcudu otuz, öğrenci mevcudu 2.053'tür[19].

Edirne'ye bağlı kazalardan Dimetoka'da bir kız ve bir erkek olmak üzere iki, Ortaköy'de karma eğitim veren bir, Havsa'da ise merkezde bir, kazaya bağlı olan Kırcasalih'te iki, Oğulpaşa, Hasköy, Aslıhan ve Şerbetdarda bir Rum mektebi vardı (SVE, 1303-Hicrî, ss. 112, 116, 126). Bunlardan başka Cisr-i Mustafa Paşa kazasında bir (SVE, 1305-Hicrî, s. 103) ve Uzunköprü'de kız ve erkek ayrı olmak üzere iki adet Rum mektebi bulunuyordu (SVE, 1319-Mâlî, ss. 725-726).

---

[17] Mahreç Sınıfı; Askerî Rüşdiyesi olmayan taşra askerî îdâdîlerinde öğrencileri eşit ve hazır hale getirmek amacıyla kurulan hazırlık sınıfı idi. (Ergün ve Duman, 1996, s. 508).

[18] Aya Nikola Kilisesi avlusunda bulunan mektebin 95 öğrencisi olduğu belirtilirken, diğer mekteplerin öğrenci miktarları belirtilmemiştir (SVE, 1319-Mâlî, ss. 676-677).

[19] Sıbyan mektepleri; Kaleiçi, Aya Yorgi, Kıyık, Yıldırım (2 adet), Kirişhane ve Yeni İmarette, erkeklere ait mektepler; Kıyık, Yıldırım (2 adet), Kirişhane ve Kum Mahallede, kız mektepleri ise Kıyık, Yıldırım ve Kirişhanede bulunuyordu (SVE, 1319-Mâlî, ss. 677-678).

Musevi Mektepleri

Gördüğümüz ilk kayıta göre Edirne şehrinde Musevilere ait birinci ve ikinci rüşdiye olduğu belirtilen iki ortaokul ile birlikte biri erkeklere diğeri kızlara ait iki ilkokul ve iki ortaokul bulunmaktadır. Bu mekteplerde 1882'de toplam 1.202 öğrenci eğitim görmekteydi (SVE, 1300-Hicri, ss. 90-92). İttihad-ı İsrailiyat adı ile bilinen Musevilere ait mektepler ilk defa Edirne'de 20 Ekim 1867'de açıldı.

> (…) Okulu en sıcak şekilde ağırlayan merci, Edirne'nin Osmanlı yetkilileri oldu. Desteklerinin uygun bir ifadesi olarak yetkililer, okula maaşını onların ödeyeceği bir Türkçe öğretmeni tayin ettiler. Merkezi Paris olan bu mektepler yani Alliance Israélite Universelle ilk defa 1860'da kurulmuştu (Haker, 2007, ss. 9, 87-88).

1888'de Edirne'de erkekler için üç ve kızlar içinde bir tane İttihad-ı İsrailiyat mektebi bulunurken, bu mekteplerde 40 adet öğretmen ile 1.235 öğrenci mevcuttu (SVE, 1306-Hicrî, ss. 71-72). Kayıtlarda mektep adları bu şekilde belirtilmişse de, diğer kaynaklarda kısaca *Alyans* olarak geçen bu mekteplerin, belirtilen öğrenci sayıları daha azdır. Alyans mekteplerinde okuyan erkek ve kız öğrenci toplamı 1879'da 516, 1885'te 506, 1891'de 694 ve 1898'de 852'dir (Bali, 1998, ss. 216-217). 1889'da ise Alyans okullarının öğrenci sayısını sadece 252 olarak bilinmektedir (Haker, 2007, s. 200). Baktığımız bu iki farklı kaynakta belirtilen öğrenci sayılarının örtüşmediği yıllar bulunurken, tespitime göre 1889 sâlnâmesinde belirtilen dört adet mektebin hepsi İttihad-ı İsrailiyat mektebi olmayıp, diğer Musevi mektebi olan *Talmud Tora* da burada belirtilmiş olmalıdır (Haker, 2007, ss. 42-50; Rodrigue, 1997, ss. 75-240). 1892'de ise yedi Musevi mektebi vardı. Bu mekteplerin 1891'de 41 öğretmeni ve 1.830 erkek ve kız öğrencisi bulunuyordu (SVE, 1309-Hicrî, s. 160).

Yukarıda bahsedilen *Alyans* ve *Talmud Tora* mektepleri ifadesi ilk kez olarak 1898 yılına ait sâlnâmede kullanılmıştır. Bunlardan başka *Tifered Israel* adı ile başka bir mektebin varlığını da yine belirtilen yıla ait sâlnâmeden öğrenmekteyiz. Belirtilen mekteplerin 1897'de ki öğrenci mevcudu kayıtların toplamına göre 1.777'dir (SVE, 1314-Mâlî, ss. 77-78).

Edirne merkezinden başka Dimetoka'da da üç öğretmeni ile 58 erkek ve 6 kız öğrencisi bulunan bir adet Musevi mektebi eğitim vermekteydi (SVE, 1303-Hicrî, s. 112; SVE, 1304-Hicrî, s. 112). İlkokul seviyesinde olan bu mektebin, öğrenci sayısı 1887'de 100, 1888'de 91, 1898'de 86 ve 1902'de ise 123 olmuştur. Bu ilkokullarda öğrencilere Lisan-i Osmanî, Fransızca ve İbranice dersleri öğretilmektedir (SVE, 1305-Hicrî, s. 113; SVE, 1306-Hicrî, s. 113; SVE, 1315-Mâlî, s. 121; SVE, 1319-Mâlî, s. 742). Musevi mektebi bulunan diğer bir kaza ise Cisr-i Mustafa Paşa'dır. Burada da ilkokul seviyesinde olan mektepte, uzun yıllar sadece Mişon Efendi tek öğretmen olarak görev yapmıştır (SVE, 1305-Hicrî, s. 103; SVE, 1306-Hicrî, s. 103; SVE, 1310-Mâlî, s. 122). Mektebin 1898'de 85 erkek ile 31 kız, 1902'de 90 erkek ile 42 kız öğrencisi vardı (SVE, 1315-Mâlî, s. 108; SVE, 1319-Mâlî, s. 734).

Ermeni Mektepleri

Edirne'de Ermenilerin altı mektebi vardı. Bunların birincisi Kaleiçi'nde *Arşagunyan* erkek ilkokulu, ikincisi yine Kaleiçi'nde bulunan *Hıripsimyan* kız ilkokulu, üçüncüsü Kaleiçinde mevcut farklı yıllarda ki sâlnâmelerde *Okanaser* ve *Hadika-i Sıbyan* isimleri ile belirtilen sıbyan mektebi, dördüncü ve beşincisi Süpürgeciler Mahallesinde, Ağaçpazarı mevkisinde bulunan kız ve erkek ilkokulları ve altıncıda o dönem Karaağaç'ta olan Edirne tren istasyonu civarındaki Lusavoriçyan ilkokuludur (SVE, 1309, ss. 72, 158; SVE, 1310-Hicrî, s. 273; SVE, 1312-Mâlî, s. 73; SVE, 1315-Mâlî, ss. 76-77; SVE, 1316-Mâlî, ss. 74-75; SVE, 1317-Mâlî, ss. 82-83; SVE, 1319-Mâlî, ss. 678-679).

Ayrıca 1896'da Hıristos mahallesinde mevcut olduğu belirtilen, bir öğretmeni ile 40 öğrencisi olduğunu gördüğümüz erkek ve kız mektebi de bulunmaktadır. Bu yıldan sonra mektebin varlığından kayıtlarda bahsedilmemektedir (SVE, 1313-Mâlî, s. 72). Ermeni mekteplerinde belirtilen toplam öğrenci sayılarına baktığımızda, Ermeni öğrencilerin büyük kısmı Kaleiçi'nde bulunan mekteplerde eğitim görmekteydi. Diğer mekteplerde bu sayı daha düşüktür. 1883'te Kaleiçi'ndeki

mekteplerin toplam öğrenci sayısı 302 iken, diğerlerinde ki öğrenci toplamı 93'tür (SVE, 1301-Hicrî, s. 95). Diğer yıllarda da bu durum devam etmiştir[20].

Kazalar içerisinde ise sadece Dimetoka'da Ermeni mektebi bulunmaktadır. 1885'te mektebin 5 erkek ve 15 kız öğrencisi ile 1 öğretmeni vardı (SVE, 1303-Hicrî, s. 112). İlkokul seviyesinde olan bu mektebin 1898'de ise öğretmen mevcudu iki, öğrenci sayısı ise 31'dir (SVE, 1315-Mâlî, s. 121). 1902'de ise Mehran Rupenyan Efendi'nin öğretmen olduğu mektepte, 17 erkek ve 8 kız öğrenci eğitim görmekteydi (SVE, 1319-Mâlî, s. 741).

Bulgar Ortodoks Cemaati Mektepleri

Ortodoks Bulgar çocukları, Edirne'de Kaleiçi, Kıyık, Yıldırım, Sırık Meydanı ve Kirişhane semtlerinde bulunan, erkek, kız ve sıbyanlara ait olmak üzere 12 adet mektepte eğitim görmekteydi[21]. Kaleiçi'nde bulunan erkek *Jimnas* ve kız mektebinde Bulgarca, Türkçe ve Fransızca dil eğitimi ile birlikte, Tarih-i Umûmî, Tarih-i Tabiiye, İlm-i Hikmet, Coğrafya, İlm-i Hesab, Tarih-i Mukaddes, Resim, İlm-i Hendese, Hüsn-i Hat dersleri öğretilmekteydi. Bunlardan başka kız mektebinde ayrıca nakış dersi vardı (SVE, 1301-Hicrî, s. 96; SVE, 1302-Hicrî, s. 98; SVE, 1303-Hicrî, s. 98; SVE, 1310-Mâlî, s. 92). Bulgar Ortodoks öğrencilerinin toplamı 1882'de 395, 1887'de 388'dir (SVE, 1300-Hicrî, s. 89; SVE, 1305-Hicrî, s. 69). 1892'de 20 öğretmeni olan mekteplerin, öğrenci toplamı 262 erkek ve 273 kız öğrenci olmak üzere toplam 535'e yükselmiştir (SVE, 1310-Hicrî, s. 274). 1898'de 778 olan Ortodoks Bulgar öğrenci mevcudu, 1902'de Kaleiçi'ndeki Jimnas erkek ile kız mektebi hariç 377'dir[22].

Edirne kazalarında ise Dimetoka, Cisr-i Mustafa Paşa ve Uzunköprü'de Bulgar Ortodokslara ait mektepler vardı. 1902'de Dimetoka erkek ilkokulunda 32, kız ilkokulunda 44 öğrenci, üç öğretmenden eğitim alıyordu. Aynı yıl Cisr-i Mustafa Paşa kazasında 326 erkek ve 166 kız öğrenci olup, Lisan-i Osmanî öğretmeni Sabri Efendi ile birlikte on öğretmen mevcuttu. Uzunköprü'de erkek mektebinde bir öğretmen ile 38 öğrenci, kız mektebinde de yine bir öğretmen ile 27 öğrenci bulunuyordu (SVE, 1319-Mâlî, ss. 726, 733, 741).

Özel Mektepler

Bulgar Katolik Mektebi (Polonya Azınlık Okulu "Polak Mektep")

Bu mektebe ait ilk kayıt 1883 yılına aittir (SVE, 1300-Hicrî, s. 89). Kaleiçi'nde olduğu belirtilen erkeklere mahsus Bulgar Katolik Mektebi, Polonyalı Resüreksiyonistler tarafından 1862'de Edirne'de kurulmuştur:

> (…) Polonya Azınlık Okulu'nun kurucuları Rusya'dan kovulan bir gruptur. Bu yüzden bu okul kuruluşunu müteakiben bütün Edirne'de Polonya Azınlık Okulu (Polak Mekteb) olarak tanınmıştır.

---

[20] Edirne'de Ermeni öğrencilerin toplam sayıları 1887'de 430, 1888'de 427, 1891'de 451, 1892'de 436, 1894'de 406, 1896'da 414, 1898'de 486 ve 1902'de 461'dir (SVE, 1305-Hicrî, s. 68; SVE, 1306-Hicrî, s. 69; SVE, 1309-Hicrî, ss. 72, 158; SVE, 1310-Hicrî, ss. 101-102, 273; SVE, 1311-Mâlî, s. 73; SVE, 1313-Mâlî, ss. 71-72; SVE, 1315-Mâlî, ss. 76-77; SVE, 1319-Mâlî, ss. 678-679).

[21] Mektep sayısının en çok olduğu dönemlere göre verilen bu sayı, farklı yıllarda değişiklikler göstermiştir. Örneğin ilk defa 1885 yılında varlığından bahsedilen Sırık Meydanı'nda ki kız ve erkek mekteplerinden ayrı olarak bahsedilirken, daha sonraki dönemlerde kız-erkek karma eğitim yapıldığı kayıtlardan anlaşılmaktadır. 1883 yılındaki ilk kayıtta belirtilen mektep sayısı beş, 1884'te sekiz, 1885'te on iken ilk olarak 1887'de mektep sayısı on iki olarak verilmiştir. On iki mektebin semtlere göre dağılımı şu şekildedir: Kaleiçi'nde iki (bir erkek, bir kız), Kıyık'ta üç (bir erkek, bir kız, bir sıbyan), Yıldırım'da iki (bir erkek, bir kız), Sırık Meydanı'nda iki (bir erkek, bir kız) ve Kirişhanede üç (bir erkek, bir kız, bir sıbyan) (SVE, 1300-Hicrî, ss. 88-89; SVE, 1301-Hicrî, s. 96; SVE, 1302-Hicrî, s. 98; SVE, 1303-Hicrî, s. 98; SVE, 1304-Hicrî, s. 67; SVE, 1305-Hicrî, s. 69; SVE, 1306-Hicrî, s. 69; SVE, 1307-Hicrî, s. 69; SVE, 1308-Hicrî, s. 69; SVE, 1309-Hicrî, ss. 74-75, 159; SVE, 1310-Hicrî, ss. 103-104, 274; SVE, 1310-Mâlî, ss. 92-93; SVE, 1311-Mâlî, s. 74; SVE, 1312-Mâlî, ss. 75-76; SVE, 1313-Mâlî, ss. 73-74; SVE, 1314-Mâlî, ss. 78-79; SVE, 1315-Mâlî, ss. 78-79; SVE, 1316-Mâlî, ss. 76-77; SVE, 1317-Mâlî, s. 85; SVE, 1319-Mâlî, ss. 680-681).

[22] 1903 yılı sâlnâmesinde Kaleiçi'nde mevcut okulların öğrenci sayıları belirtilmemiştir. Kıyık'ta üç mektepte toplam 185, Yıldırım'da iki mektepte toplam 50, Sırık Meydanı'nda kız-erkek karma mektepte toplam on beş ve Kirişhane'de üç mektepte toplam 127 öğrenci eğitim görmekteydi (SVE, 1315-Mâlî, ss. 78-79; SVE, 1319-Mâlî, s. 681).

1867'de Kale'ye (Kaleiçi) taşınan okulun bir bölümü 1874'e gelindiğinde seminer şekline getirilmiştir. 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı'nda kapanan okul, 1882-83 yılında tekrar açılmıştır. 1893'te okul aynı yerde yeniden inşâ edilmiştir. Polonya Azınlık Okulu diğer Avrupa devletlerinde "Katolik Bulgar Okulu" olarak nam salmıştır. Edirne'deki bütün Katolikler bu okulda eğitim görmüşlerdir. 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı'nda bu okulun sahibi Resüreksiyonist Polonyalılar binlerce yaralı Müslüman Türk askerini tedavi etmişler ve evlerinde barındırmışlardır. Bu feragat ve yardımseverliklerinden dolayı II. Abdülhamid tarafından madalya ile taltif edilmişlerdi (Türk, 2009, ss. 714-715).

Edirne halkı tarafından *Polak Mektebi* olarak bilinse de, sâlnâme kayıtlarında mektebin ismi *Özel Bulgar Katolik Mektebi* olarak belirtilmiştir. 1890'da mektebin yeniden inşâsı söz konusu olunca Sadâret tarafından inşâsına izin verilmiş ancak *Resüreksiyonist* ifadesi yerine sadece *Bulgar Katolik Mektebi* ifadesinin kullanılmasına izin verilmiştir. Sadâretin bundaki amacı dıştan gelecek müdahaleleri engelleyebilmektir (BOA, Dâhiliye-Mektubi Kalemi Evrakı, 1772/13, 02 Ra 1308/16 Ekim 1890).

Mektepte, gündüzlü, yatılı ve sanayi kısmında okuyan öğrenciler bulunuyordu. 1884'te mektebin toplam öğrenci sayısı 118 olmakla birlikte, bunların 84'ü yatılı ve 24'ü ise gündüzcü olarak eğitim almaktaydı. Yine aynı yıl sanayi kısmında ki öğrenci sayısı ise 10'dur (SVE, 1302-Hicrî, s. 99).

Bulgar Katolik Mektebinde, İlm-i Hendese, Tarih-i Umûmî, Bulgarca ve Tarihi, Hendese-i Alâ, İlm-i Hikmet, Fransızca, Latince, Nemçece, Türkçe İmla ve İnşâ, Resim, Hat-ı Fransevî, Coğrafya, Tarih-i Tabii, Tarih-i Mukaddes, Riyaziye, Hüsn-i Hat, Kimya, Müzik, İlm-i Mantık, İlm-i Hayvanat, İlm-i Nebâtât, İlm-i Maden, Jimnastik, Lisan-i Osmanî dersleri öğretilmektedir (SVE, 1301-Hicrî, s. 97; SVE, 1302-Hicrî, s. 99; SVE, 1303-Hicrî, s. 99; SVE, 1307-Hicrî, s. 70; SVE, 1308-Hicrî, s. 70; SVE, 1311-Mâlî, s. 75; SVE, 1312-Mâlî, s. 76). Mektebin ayrıca bir ilkokul bölümü de vardı (SVE, 1304-Hicrî, s. 68).

Avusturya Kız Mektebi (Soeurs de Charité de Ağram Mektebi)

Kayıtlarda gördüğümüz bir diğer özel mektep, *Avusturya İnâs Mekteb-i Husûsî*'dir. 1889'a kadar bu isim ile belirtilen mektep, 1890'dan itibaren *Sör de Şarite Mekteb-i Husûsîsi*[23] başlığıyla verilmiştir (SVE, 1307-Hicrî, s. 70). Sultan Câmii (Selimiye) yakınında olduğu belirtilen mektebin, 1885'te 46, 1886'da 54, 1887'de 56, 1891'de müdiresi ile beraber altı bayan öğretmeni ve 58 kız öğrencisi, 1892'de ise beş bayan öğretmeni ile 67 kız öğrencisi bulunuyordu (SVE, 1303-Hicrî, s. 99; SVE, 1304-Hicrî, s. 68; SVE, 1305-Hicrî, s. 70; SVE, 1309-Hicrî, s. 159; SVE, 1310-Hicrî, s. 274). 1902'de ise mektepte bir müdire, on bayan öğretmen ve 130 öğrenci vardı (SVE, 1319-Mâlî, s. 682). Avusturyalı rahibelerin kurduğu bu mektepte, Tarih, Hesab, Tarih-i Tabii, Fransızca, Nemçece, Bulgarca, Hüsn-i Hat, Nakış ve Müzik derslerinin eğitimi verilmekteydi (SVE, 1310-Mâlî, s. 94).

Numune-i Terakki Mektebi

1890 yılı Ekim ayı içerisinde önce erkek öğrencilere mahsus olarak açılan mektepte daha sonra kızlar içinde sınıf açılmıştır (SVE, 1309-Hicrî, s. 20; SVE, 1310-Hicrî, s. 158). Kadirihane Dergâhı sokağında yedi numaralı evde bulunuyordu. Tahsil süresi erkek öğrenciler için, üç yıl ilkokul ve üç yıl ortaokul olmak üzere altı yıldı. Kız öğrenciler içinse eğitim beş yıldı. Özel mektep olmasından dolayı, öğrenci velilerinin ekonomik durumuna göre üç farklı ücret alınıyordu. Bu ücret, yıllık olarak 3, 4.5 ve 6 Osmanlı Lirasıdır. Mektebin, 1892'de yatılı ve gündüzlü olarak toplam 129 erkek ve 35 kız öğrencisi mevcuttur. *Erkek öğrencilere*, Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ulûm-ı Diniye, Türkçe Kırâat ve İmla, Arabça, Farsça, Hesab, Tarih-i Umûmî, Coğrafya, Tahlil-i İbare, Tatbikat-ı Sarf ve Nahv, Kavaid-i Osmanî, Hendese, Resim, Kitâbet, Jimnastik ve Fransızca, *Kız öğrencilere* ise Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ulûm-ı Diniye, Tarih, Kırâat-ı Türkî, Hüsn-i Hat, İmla, Hesab, Coğrafya, Resim ve El İşleri dersleri öğretilmekteydi[24].

---

[23] Eski yazı harfleri ile bu şekilde okunabilen mektebin orijinal ismi *Soeurs de Charité de Ağram* mektebidir. 1876'da Avusturyalı rahibeler tarafından kurulan ve yönetilen mektep Karacabevvab mahallesindeydi. Okulda, Bulgar, Rum, Ermeni ve Musevi öğrenciler bulunuyordu (Mutlu, 2005, ss. 75-76).

[24] Mektebin 1893'te kız ve erkek toplam öğrenci sayısı 165, 1894'te 178'dir. 1896'dan itibaren kız bölümü belirtilmeyen mektebin 1895'te 128, 1896'da 97, 1897'de 80 ve öğrencisi sayısı son olarak belirtilen 1898'de 40

Yukarıda belirtilen mekteplerden başka, Edirne'de kız öğrenciler için özel Hamidiye İlkokulu[25], özel Burhan-i Terakki Mektebi ve özel Dar-ül İrfan Mektebi eğitim vermekteydi (SVE, 1315-Mâlî, s. 72; SVE, 1316-Mâlî, s. 71; SVE, 1317-Mâlî, s. 79; SVE, 1319-Mâlî, s. 674). 1901 ve 1903 yıllarına ait kayıtlara göre, Kıyık'ta bulunduğu belirtilen özel olduğunu düşündüğüm kız ve erkek karma bir ilkokul daha bulunmaktadır. Mariya Hanım'ın öğretmen olduğu bu mektebin, toplam öğrenci sayısı 1900'de 25, 1902'de 15'dir (SVE, 1317-Mâlî, s. 86; SVE, 1319-Mâlî, s. 682).

Kütüphaneler

Tasnif edilmiş yazma ve basılı kitapların bulunduğu kütüphaneler, Osmanlı'da pâdişahlar, devlet adamları, varlıklı kişiler ve âlimler tarafından vakıf şeklinde kurulmuşlardı. Genellikle câmiler, tekke ve medreselerde kütüphaneler bulunurken, müstakil kurulmuş kütüphaneler de vardı. Buralara tayin edilen hâfız-ı kütübler vasıtasıyla eğitim faâliyetleri de yürütülürdü. Ancak, kütüphanelerin genelinde bir katalog mevcut değilken, 19. yüzyılın sonlarında II. Abdülhamid'in emri ile başta İstanbul olmak üzere diğer şehir ve kazalardaki kütüphaneler tanzim ve tertip edilmeye çalışıldı. Bu kütüphanelerde ki kitapların fihristleri çıkarıldı (Krenkow, 1977, ss. 1126-1128).

Vakfiyesi mevcut olan ilk Osmanlı vakıf kütüphanesi *Edirne Dârülhadîs Medresesi Kütüphanesi*'dir. 24 Mart 1435 tarihli vakfiyesine göre müderris ve öğrenciler için fıkıh, hadîs, tefsir ve başka ilimler ile ilgili kitapların vakfedildiği belirtilmiştir. II. Murad döneminde Edirne'de iki kütüphane daha kurulmuştur. İlki Gazi Mihal Bey'in 1422'de inşâ ettirdiği câmide, diğeri Fazlullah Paşa'nın 1435/1436'da yaptırdığı mescitte bulunuyordu. Bunların dışında, hâfız-ı kütüb kaydı bulunmasından dolayı Üç Şerefeli Medresesinde de bir kütüphane var olduğu anlaşılmaktadır. Fatih devrinden sonra da Osmanlı sultanları Edirne'yi vakıf kütüphaneleri ile süslemeye devam etmiştir (Şakir-Taş, 2009, ss. 133-139).

Sâlnâme kayıtlarında Edirne Sancağı genelinde kütüphane varlığından bahsedilen tek kaza Edirne merkez kazasıdır. Önceleri üç adet olarak belirtilen kütüphane sayısı (SVE, 1291-Hicrî, s. 133; SVE, 1292, Hicrî, s. 129; SVE, 1293-Hicrî, s. 122; SVE, 1293-Mâlî, s. 158), sonra ki kayıtlara göre dört olarak karşımıza çıkar (SVE, 1303-Hicrî, s. 259; SVE, 1304-Hicrî, s. 254; SVE, 1305-Hicrî, s. 258). Ancak bu sayıda bulunan kütüphaneler içerisinde sadece Selimiye Câmii bünyesinde bulunan kütüphanenin nitelikleri hakkında bilgi verilmiş, diğer kütüphanelerden bahsedilmemiştir.

983-Hicrî (1575/1576) yılında açılan (Maârif Sâlnâmesi, 1321-Hicri, s. 297), Sultan II. Selim'in, Selimiye Câmii pâdişah mahfili karşısında yaptırdıkları geniş kütüphane içerisinde 2.600'den fazla kitap mevcuttu. Bunların bir kısmı II. Selim tarafından, bir kısmı ise Çelebi Mustafa, Çolak Paşa ve İsmail, Hasan, Ali, Nuri, Esad, Abdi, Osman, Hafız Mehmed, İbrahim Efendiler ile Hacı Oğlu, Menla Osman, Fatma ve Ayşe Hatun ve diğer kişiler tarafından bağışlanmıştı. Bunlardan başka kütüphanede, Rus işgali sırasında diğer kütüphanelerden buraya getirilen kitaplarda vardı (SVE, 1309-Hicrî, s. 64; SVE, 1310-Hicrî, s. 189; SVE, 1317-Mâlî, s. 311; SVE, 1319-Mâlî, s. 916). Kütüphanede bulunan kitaplarla ilgili olarak gördüğümüz kayıtlarda sadece bağış yapılan kitaplar belirtilirken, diğer kütüphanelerden gelen kitaplara ait bilgi bulunmamaktadır. 1903 yılına ait Edirne Vilâyetinin son sâlnâmesinde belirtildiği üzere bağış yapılmış kitapların toplam cilt sayısı 2.466'dır (SVE, 1319-Mâlî, ss. 916-918).

Edirne sâlnâmelerinde belirtilmemiş olsa da, sancağın bir diğer kazası Dimetoka'da da bir kütüphane vardı. Açıldığı tarih bilinmeyen, Yıldırım Bayezid'in kendi adını taşıyan câmide kurduğu *Yıldırım Bayezid Kütüphanesi*'nde bulunan toplam kitap sayısı 71'dir (Maârif Sâlnâmesi, 1318-Hicrî, ss. 989; Maârif Sâlnâmesi, 1321-Hicrî, s. 297).

---

erkek öğrencisi bulunmaktaydı (SVE, 1309-Hicrî, s. 125; SVE, 1310-Hicrî, s. 228; SVE, 1310-Mâlî, ss. 87-88; SVE, 1311 Mâlî, s. 70; SVE, 1312-Mâlî, s. 70; SVE, 1313-Mâlî, s. 67; SVE, 1314-Mâlî, s. 72; SVE, 1315-Mâlî, s. 72).

[25] Bu mektebin, 1894'te 80, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900'da 60 öğrencisi bulunuyordu (SVE, 1310-Mâlî, s. 89; SVE, 1312-Mâlî, s. 71; SVE, 1313-Mâlî, s. 69; SVE, 1314-Mâlî, s. 74; SVE, 1315-Mâlî, ss. 72-74; SVE, 1316-Mâlî, ss. 71-72; SVE, 1317-Mâlî, s. 79; SVE, 1319-Mâlî, s. 674).

Sonuç

Edirne Sancağının başkente yakınlığı özellikle eğitim konusunda diğer bölgelere göre biraz daha önde olmasını sağlamıştır. Eski usulde eğitim veren sıbyan mekteplerinin yerine yeni usulde eğitim verecek olan ibtidâîler, yeni açılan sivil ve askerî rüşdiyeler ile öğretmen yetiştirme amacı ile açılan Dârül-muallimin-i sıbyan mekteplerinin İstanbul'dan sonra ilk uygulama alanı Edirne Sancağına bağlı Edirne şehri olmuştur. Çeşitli kademelerde sivil ve askerî mekteplerin olduğu sancakta, 93 Harbi sonrası ortada kalan çocuklara yönelik olarak öncelikle ıslahhane olarak açılan, daha sonra Hamidiye mektebi adı verilen ve Osmanlı'da öncü olarak açılan sanayi mektebi de bulunuyordu. Edirne merkezinde uygulamalı eğitim verilen bu mektebe, daha sonra uygulamalı ziraat eğitimi verilen bir kısım eklenmiştir. Kızların da önceleri eğitim aldığı Hamidiye mektebinin Osmanlı'da açılan *Kız Sanayi Mektebi* özelliğinde olması ihtimal dâhilindedir. Osmanlı'nın ilk ve önemli medreselerinin bulunduğu Edirne, medreselerin niteliğinin kaybolması ve öneminin azalmasından etkilenmiş olup, o dönemde varlığını devam ettiren medreseler bulunsa da eski günlerini aramaktadırlar. Sancağın Müslüman-Türk halkı çocuklarının eğitim almasında, Osmanlı'nın diğer bazı bölgelerine göre daha isteklidir. Bu durum öğrenci sayıları karşılaştırıldığında ortaya çıkmaktadır. Ancak Edirne Sancağının gayrimüslim halkı da çocuklarının eğitiminde Müslüman-Türk nüfusa göre daha öndedir. Özellikle Edirne'de açılan ve çoğunlukla gayrimüslimlere yönelik eğitim kurumları bu durumu onların lehine geliştirmiştir. Askerî îdâdînin taşınması meselesinde Edirne halkının gösterdiği ilgi ve halkın katkısıyla yeni mektep binâsı inşâsının tamamlanması, bölge ahalisinin eğitime verdiği önemi göstermektedir. Eğitime yönelik faâliyetler ve yatırımlarda Edirne Vilâyeti Valilerinden Rauf Paşa, Kadri Paşa ve Hacı İzzet Paşa'nın emeği büyüktür.

Resüreksiyonistler'e ait Polonya Azınlık Mektebi olduğu halde, sâlnâmelerde, Bulgar Katolik Mektebi olarak belirtilen okulun bu ad ile anılması dönemin Osmanlı yönetiminin gösterdiği hassasiyettendir. Talep edildiği halde dışarıdan gelişebilecek müdahaleleri engellemek adına okulun adının değiştirilmesine izin verilmemiştir. Sancak genelinde olmasa da Edirne şehri mevcut kütüphaneleri ile önemli bir konumdadır. Sultan II. Selim ile birlikte diğer bağışçıların vermiş olduğu kitaplar, Rus işgalinden kaçırılmış ve muhafaza edilmiştir. Yıldırım Bayezid adını taşıyan diğer bir kütüphane de Dimetoka'da bulunuyordu. Edirne vilâyet matbaası, 1864 Vilâyet Nizâmnâmesi sonucu açılmaya başlanan matbaaların ilklerinden olup, farklı dillerde yayın yapmanın yanı sıra vilâyetin resmi gazetesi *Edirne* de bu matbaada basılıyordu. Ayrıca farklı dillerde yayın yapan matbaalar ve genelde bu matbaaların neşrettiği gazeteler de o dönemin sosyal hayatına katkı sağlamıştır.

Kaynakça

(BOA). (02 Ra 1308/16 Ekim 1890). Dahiliye-Mektubi Kalemi Evrakı. *DH. MKT.1772/13*.

(BOA). (22 N 1285/6 Ocak 1869). Sadaret Mühimme Kalemi Evrakı. *A. MKT. MHM, 431/12*.

(SVE). (1287-Hicrî). *1. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1288-Hicrî). *2. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1289-Hicrî). *3. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1290-Hicrî). *4. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1291-Hicrî). *5. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1292-Hicrî). *6. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1293-Hicrî). *7. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1293-Mâlî). *8. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1300-Hicrî). *9. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1301-Hicrî). *10. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1302-Hicrî). *11. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1303-Hicrî). *12. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1304-Hicrî). *13. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1305-Hicrî). *14. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1306-Hicrî). *15. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1307-Hicrî). *16. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1308-Hicrî). *17. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1309-Hicrî). *18. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1310-Hicrî). *19. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1310-Mâlî). *20. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1311-Mâlî). *21. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1312-Mâlî). *22. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1313-Mâlî). *23. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1314-Mâlî). *24. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1315-Mâlî). *25. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1316-Mâlî). *26. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1317-Mâlî). *27. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

(SVE). (1319-Mâlî). *28. Defa.* Edirne: Vilâyet Matbaası.

Akbaş, S. (2000). Başlangıçtan II. Meşrutiyet'e Kadar Osmanlılarda Sıbyan Mektepleri (İlköğretim Okulları). *Yeni Türkiye (Osmanlı Özel Sayısı II)*(32), 711-716.

Akdağ, M. (1955). Osmanlı Müesseseleri Hakkında Notlar. *DTCF, XIII*, 34-36.

Akkutay, Ü. (1999). Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi. *Osmanlı, 5*, 187-193.

Alkan, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri 1839-1924.* Ankara: DİE.

Aydemir, Ş. S. (1959). *Suyu Arayan Adam.* Ankara: Öz.

Bali, R. N. (1998). Edirne Yahudileri. *Edirne:Serhattaki Payitaht*, 216-217. İstanbul: YKY.

Baltacı, C. (1976). *XV-XVI Asırlarda Osmanlı Medreseleri.* İstanbul: İrfan.

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Yargıcı.

Bilim, C. Y. (1998). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876).* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bozkurt, N., & Tanman, M. B. (1993). Dârülkurra. *DİA, 8*, 543-548.

Ceyhan, E. (2004). *Türk Eğitim Tarihi Kronolojisi.* Edirne: Ulusal Bellek.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)* (2. b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da Eğitim.* İstanbul: 3F.

Demirel, M. (2002). Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri. *Türkler, 15*, 56.

Dilaver, H. (2002). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Yayınlanan Bir İstatistik Mecmuasına Göre Osmanlı Maârifi. *Türkler, 15*, 84.

Ergin, O. (1977). *Türk Maârif Tarihi.* İstanbul: Eser.

Ergün, M., & Duman, T. (1996). 19. Yüzyılda Osmanlı Askerî Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları. *Yeni Türkiye*(7), 508.

Evliyâ Çelebi. (1314). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi* (Cilt 3). İstanbul: İkdam.

Gelişli, Y. (2002). Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü). *Türkler, 15*, 35-43.

Güler, A. (2004). *Türk Eğitim Politikalarının Tarihsel Süreci.* Ankara: Yeryüzü.

Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Naturel.

Haker, E. (2007). *Edirne Yahudi Cemaati ve Alyans Okulları 1867-1937.* (L. Deadato, Çev.) İstanbul: Gözlem.

İnalcık, H. (2009). *Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar I* (10. b.). İstanbul: İş Bankası Kültür.

İzgi, C. (1997). *Osmanlı Medreselerinde İlim* (Cilt 1). İstanbul: İz.

Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da Eğitim Öğretim.* İstanbul: Bilge.

Kısaparmak, N. G. (1968). *Milli Eğitim Cephesiyle Edirne.* Elazığ: Turan.

Koçak, C. (1985). Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 2*, 485-494.

Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu (1773-1923).* Ankara: Uzman.

Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (3. b.). Ankara: TTK.

Köksal, N. (2007). Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Dönemi Askerî Eğitim Sistemi (1840-1908). *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale.

Krenkow, F. (1977). Kütüphane. *İslam Ansiklopedisi, 6*, 1126-1128.

Maârif Sâlnâmesi. (1318-Hicrî). *3. Defa.* İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Maârif Sâlnâmesi. (1321-Hicrî). *6. Defa.* İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Mahmud Cevad. (1338). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilât ve İcrâât*ı (Cilt 1). İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Mehmed Esad. (1310). *Mirat-ı Mektebi Harbiyye.* İstanbul: Şirket-i Mürettibiye.

Mehmed Said Paşa. (1328). *Said Paşa'nın Hatıratı* (Cilt 1). İstanbul: Sabah.

Mutlu, Ş. (2005). *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları.* İstanbul: Gökkubbe.

Peremeci, O. N. (1939). *Edirne Tarihi.* İstanbul: Edirne ve Yöresi Eski Eserleri Sevenler Kurumu.

Rodrigue, A. (1997). *Türkiye Yahudilerinin Batılılaşması "Alliance Okulları" 1860-1925.* (İ. Yıldız, Çev.) Ankara: Ayraç.

Sakaoğlu, N. (1985). İdadî. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Tarih Sözlüğü*, 58.

Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi.* İstanbul: İletişim.

Şakir-Taş, A. N. (2009). *Adrianopol'den Edirne'ye Edirne ve Civarında Osmanlı Kültür ve Bilim Muhitinin Oluşumu (XIV.-XVI. Yüzyıl).* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Şibli Numani. (2002). *Anadolu, Suriye ve Mısır Seyahatnamesi (Sefernâme-i Rûm u Şâm u Mısır).* (Y. Karaca, Çev.) İstanbul: Risale.

Şişman, A. (2006). *XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devletinde Yabancı Devletlerin Kültürel ve Sosyal Müesseseleri.* Ankara: ATAM.

Tekeli, İ., & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü* (2. b.). Ankara: TTK.

Türk, F. (2009). Edirne Bulgar Cemaati ve Polanya Azınlık Okulu "Polak Mektep". *Belleten, LXXIII*, s. 714-715.

Unan, F. (1999). Osmanlılarda Medrese Eğitimi. *Osmanlı, 5*, 149-160.

Vahapoğlu, M. H. (1990). *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları (Yönetimleri Açısından).* Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Yolalıcı, M. E. (1999). XIX. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Devletinde Eğitim ve Öğretim Kurumları. *Osmanlı, 5*, 281.

II. Abdülhamid Dönemi'nde Mülki (Sivil) İdadilerde Ve Yüksek Mekteblerde Din Eğitiminde Yapılan 1898 Tarihli Yenilikler

Hatip YILDIZ
Dicle Üniversitesi, hatipyildiz@mynet.com

Özet

Osmanlı Devleti'nde, modernleşme döneminde ilk açılan yeni okullar daha çok askeri ve teknik alanlarda olmuştur. Ancak, Tanzimat'ın ilanından itibaren, modernleşme ve ilerlemenin bir bütün olduğu düşünülerek, askeri teknik okulların yanı sıra, çeşitli düzeylerde modern sivil okullar da açılmaya başlanmıştır. Bunların başında, başta İstanbul olmak üzere, ülkenin hemen hemen her tarafında açılan sivil rüşdiye ve idadi mektebleri gelmektedir. Ayrıca, İstanbul'da açılan Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane ve Mekteb-i Sultani gibi sivil yüksek mektebler de bunlara ilave edilebilir.

Osmanlı'da bir yandan yeni sivil mekteblerin sayısı arttırılırken, diğer yandan da söz konusu mekteblerin ders müfredat (öğretim) programları zamanın ihtiyaçlarına göre güncellenmiştir. Müfredat programlarının geliştirilmesi ile ilgili en önemli adımlar ise II. Abdülhamid Dönemi'nde atılmıştır. Bu dönemde program içeriği ve ders saati önemsenen derslerden biri "Ulum-i Diniye (Din İlimleri)" olup, özellikle din ilimlerinin sivil okullarda daha etkin olarak öğretilmesi amaçlanmıştır.

Din ilimlerinin okullarda öğretilmesi ile yakından ilgilenen Sultan II. Abdülhamid, sivil mekteblerden mezun olan Müslüman devlet memurlarının dindar olmaması yüzünden doğacak mahzurların önemine işaret ederek, konuyu 12 Haziran 1898 tarihli yazı ile Maarif Nezareti'ne bildirmiştir. Bunun üzerine, Maarif Nezareti'nce yapılan çalışmalar sonucunda, sözü edilen bütün sivil mektebler için yeni din eğitimi programları oluşturulmuş ve 1898-1899 öğretim yılı başından itibaren uygulanması istenmiştir.

Bu çalışmada; söz konusu mekteblerde baştan beri din eğitiminin nasıl verildiği ve 1898 tarihli değişiklikle din ilimlerinin öğretiminde ne gibi yeniliklerin yapıldığı, arşiv belgeleri ve diğer ana kaynaklar ışığında ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Osmanlı, II. Abdülhamid, idadi, yüksekokul, din eğitimi.

1898 Dated Reforms Made On Religion Education In Civil High Schools And Higher Schools In The Period Of II. Abdülhamid

Abstract

The first new schools opened during modernization in Ottoman empire were mostly in military and technical areas. However, since the proclamation of the reform, considering the modernization and development of a whole, as well as military technical schools, it was opened the modern civil schools at various levels. Among these, especially in İstanbul, were civil middle school and high schools located in almost every part of the counrty. In addition, higher schools such as Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane and Mekteb-i Sultani opened in Istanbul can be added to these, too.

On one hand the number of new civil schools in the Ottoman State increased, on the other hand teaching programs of these schools has been updated according to the needs of the time. The most important steps for the development of the curriculum were launced during the period of II. Abdulhamid. During this period the program content and the lessons one complimented the course "Ulum-i Diniyye (Science of Religion)" is. Especially, it was intended to teach religious sciences more effectively in the civil schools.

Sultan II. Abdulhamid who was closely concerned with the teaching of religious sciences in schools, pinpointed to the importance of drawbacks due to the lack of religious of Muslim civil servants who graduated from the civil schools and reported the topic to the Ministery of Education by letter dated June 12, 1898. Upon this, as a result of the studies carried out by the Ministry of Education, a common religious education curriculum for all stated civil schools were created and asked to be practised from the beginning of the 1898-1899 school year.
In this study; it will be presented in the light of archival documents that stated in schools how religious education has been given until now and what kind of innovations made in the teaching of religious sciences with 1898 dated amendment.

Keywords: Ottoman, II. Abdulhamid, high school, higher school, religious education.

Giriş

Din eğitimi; sadece dini ilimlerin tahsilinden ibaret olmayıp, örgün eğitim kurumları açısından öğrencilerin ve daha genel olarak halkın dini ihtiyaçlarının belirli bir metotla tespit edilip giderilmesidir (Zengin, 2004: 19). Din Eğitimi ve öğretiminin tarihi geçmişine bakıldığında, bu eğitimin çeşitli şekillerde ve kurumlarda gerçekleştirildiği; ancak örgün eğitim kurumları söz konusu olduğunda ise özellikle medreselerde yapılmış olduğu görülmektedir. Her ne kadar medreselerin kuruluş amacının sadece din eğitimi-öğretimi ve bu alanda görevlilerin yetiştirilmesi olmadığı bilinmekte ise de gerek program ve gerekse eğitim zihniyeti olarak medreselerdeki eğitimin dini özellikler taşıdığı bir gerçektir (Doğan, 1998; 432).

Osmanlılarda Tanzimat öncesi dönemde faaliyet gösteren ve din eğitiminin ağırlıklı olarak verildiği örgün eğitim kurumlarının başında medreseler ve sıbyan mektebleri gelmektedir. Tanzimat arifesinde, Batılı tarzda açılan askeri ve teknik ihtisas mekteblerinin hazırlık sınıfları ile genel eğitim alanındaki rüşdiyelerde ise bir branş dersi olarak din dersine yer verilmiştir (Doğan, 1998: 432).

Osmanlı Devleti, Tanzimat Fermanı'nın ilanını takip eden yıllardan itibaren çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da geleneksel kurum ve anlayışları terk etme yoluna girmiştir. Bunun sonucunda da medreseler bir yana bırakılarak hem genel eğitim hem de çeşitli ihtisas alanlarında yeni eğitim kurumları açılmıştır. Bütün bu gelişmeler din eğitimi meselesini de yakından ilgilendirmiştir. Artık bu dönemden itibaren din, eğitimin tamamını kontrol etmek, belirlemek ve yönlendirmek fonksiyonunu terk ederek, genel eğitim içinde müstakil bir öğretim alanını oluşturmuştur (Zengin, 2004: 9).

Tanzimat Dönemi'nde aktif olan veya yeni açılan okulların ders programlarının içeriği değerlendirildiğinde, ilköğretim okulları olan sıbyan mekteblerinin bünyesinde din derslerine ağırlıklı olarak yer verilirken, ortaöğretimin ilk basamağını oluşturan rüşdiye mekteblerinde ise din dersleri müstakil bir eğitim alanını oluşturmaktadır (Zengin, 2004: 57, 64). Ancak, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kuruluş ve yaygınlaştırılmaları karara bağlanan idadi ve sultanilerin ders programlarında din derslerinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Tanzimat Dönemi'nde açılan yüksek dereceli öğretim kurumlarının ders programlarında da din derslerine yer verilmediği görülmektedir (Zengin, 2004: 67, 68).

II. Abdülhamid Dönemi'nde eğitim alanında maarif teşkilatının yeniden yapılandırılması ve mektep binalarının sayı ve öğretime elverişliliklerinin sağlanması konularında olduğu gibi, ders programlarının geliştirilmesi hususunda da önemli adımlar atılmıştır. Program düzenleme çalışmalarında genel yapı itibariyle din derslerine, Tanzimat yıllarına göre bu dönemde daha fazla yer verilmiştir. Bunun en önemli nedeni, eğitimin başlıca hedefleri arasında; çağın gerektirdiği bilgileri elde etmenin yanı sıra, devlete, saltanata ve dini değerlere bağlı nesiller yetiştirilmesinin hedeflenmesidir (Zengin, 2009: 53).

Bu dönemde belirlenen söz konusu eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda mekteplerin ders programlarında sık sık değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin omurgasını din dersleri oluşturmuştur. Nitekim daha önce birkaç kez maarif nazırlığı görevinde bulunan Ahmed Cevdet Paşa, Padişaha sunduğu raporunda; mekteplerden mezun talebelerin çoğunluğunun inancının, programlardaki eksikliklerden dolayı bozuk olduğunu belirterek, din ilimleri derslerine öğretimin her derecesinde yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Zengin, 2009: 53-55).

Bu gibi raporlar doğrultusunda, özellikle Zühtü Paşa'nın maarif nazırlığı döneminde önemli çalışmalar yapılmıştır. Nitekim Zühtü Paşa, Babıâli'ye sunduğu bir belgede; görevde bulunduğu süre içerisinde mekteblerde din dersleri ve uygulamalarına titizlik gösterilmesi konusunda Padişah'ın isteğinin dikkate alınarak, mekteblerdeki talebelerin namazlarını kılabilmeleri için imamların görevlendirildiğini; ibtidai, rüşdiye, idadi ve sultanilerde gerekli program düzenlemelerinin yapılarak, derece derece ilmihalden başlatılıp Fıkıh ve Akaid gibi din ilimleri ile Ahlak ve Öğretim Yöntemleri derslerine itina gösterildiğini belirtmiştir. Hatta din derslerine Mülkiye Mektebi gibi yüksek dereceli mektep programlarında dahi yer verilerek, buralarda Usul-i Fıkıh, Hadis ve Tefsir derslerinin okutulduğunu ifade etmiştir (8 Temmuz 1895)(Zengin, 2009: 56).

II. Abdülhamid Dönemi'nde aktif olan mekteplerin ders programları ana hatlarıyla değerlendirildiğinde, ilköğretimde daha önce din derslerine verilen ağırlığın bu dönemde de devam ettiği (Zengin, 2009: 62); orta dereceli mekteplerin programlarında din derslerine ayrılan yerin Tanzimat Dönemi'ne göre daha fazla olduğu görülmektedir. Tanzimat yıllarında bu öğretim aşamasında sadece rüşdiyelerde ve bütün öğretim süresi boyunca yalnız bir yıl içerisinde okutulan din derslerine bu dönemde her yıl yer verilmiştir (Zengin, 2009: 87). İdadilerde ise daha önce din derslerine hiç yer verilmezken bu yıllarda her sınıfta yer verilmeye başlanmış ve bu derslerin sayısı peyderpey arttırılmıştır (Zengin, 2009: 80). Ayrıca, mezunlarının dini bilgi ve inançtan mahrum oldukları ve devlete bağlılıklarının yetersiz olduğu ileri sürülerek, devrin yüksek öğretim kurumlarının programlarında da yeni düzenlemeler yapılmıştır (Zengin, 2009: 87).

Ders programlarındaki değişiklik çalışmaları, II. Abdülhamid Dönemi'nin son yıllarına kadar devam etmiştir. Nitekim 1906 yılına ait iki belgede; mekteblerde dinen ve ahlaken arzulanan seviyede talebe yetiştirilemediğinden şikâyet edilerek, bu duruma çözüm bulabilmek için geçen yıl programların yeniden düzenlenip din ve ahlak derslerine ayrılan yerin arttırıldığı, hatta idadi ve yüksek dereceli mekteblere ulemadan birer ikinci müdür tayin edildiği belirtilmiştir(Zengin, 2009: 60).

Din Eğitiminde Yapılan 1898 Tarihli Yeniliklerin Genel Çerçevesi

Hükümdarlığının başından beri okulların müfredat programlarına ve özellikle de Tanzimat Dönemi'nde orta ve yüksek mekteplerde pek fazla okutulmayan din ilimleri derslerine fazlasıyla önem veren Sultan II. Abdülhamid, 1898 yılına gelindiğinde, bilhassa mülki idadi ve yüksek mekteplerde öğretilen din derslerini yetersiz bulmuş ve bu mekteplerin ders programlarında değişikliğe gidilmesini istemiştir. Burada özellikle, "Ulum-i Diniye" olarak adlandırılan din ilimlerinin daha etkin olarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Bunun en büyük nedeni, Sultan II. Abdülhamid'in, genellikle mülkiye mekteblerinden mezun olan Müslüman devlet memurlarının dindar olmaması yüzünden doğacak mahzurların ehemmiyet derecesini fark etmiş olmasıdır. Bunun üzerine, Mabeyn-i Hümayun Baş Kitabeti'nin 12 Haziran 1898 (31 Mayıs 1314) tarihli hususi tezkiresiyle Maarif Nezareti'ne tebligat yapılmıştır. Maarif Nezareti de Ulum-i Diniye dersiyle ilgili bu emri, 14 Haziran 1898 tarihli yazıyla, başta Dersaadet ve Üsküdar idadileri olmak üzere diğer vilayet merkez idadileri ile Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye ve Mekteb-i Sultani

müdürlüklerine bildirmiştir.[1] Maarif Nezareti'nce mekteb müdürlüklerine gönderilen söz konusu yazıda; mekteblerde okutulan Ulum-i Diniye derslerinin hangi kitaplardan ve her biri kaçar saat öğretilmekte olduğunun; bu derslerden talebece ne şekilde ve ne dereceye kadar istifade edildiğinin; talebenin bu derslerden istenilen ölçüde istifade edebilmesi için ne gibi ıslahat ve tadilat icrası lazım ise o cihetlerin dahi mümkün olan en kısa zamanda tafsilatlı olarak bildirilmesi istenmiştir. Bunun üzerine, ilgili mekteb müdürlükleri gelen bu emir doğrultusunda tafsilatlı birer rapor hazırlayarak, mekteblerindeki din derslerinin içerikleri ve muallimlerin durumu hakkında bilgiler vermişlerdir (MF. MKT, 400/22, 1898).

Maarif Nezareti, farklı mekteblerce hazırlanıp gönderilen bu gibi raporları değerlendirerek, bütün maarif müdürlüklerine ve idadi mekteblerine, Ulum-i Diniye derslerinin öğretimi hususunda yapmaları gereken işleri ayrıntılı olarak bildirmiştir. Buna göre; umum mekteblerde Ulum-i Diniye derslerinin arttırılmasıyla Müslüman talebelerin dini akidelerinin takviyesi meselesine son derece itina gösterilmesi hakkında çıkan irade gereği, bütün idadi mektebleri programlarında bazı değişiklikler yapılmış ve yeniden tertip olunan ders çizelgelerinin bir nüshası ilgili müdürlüklere gönderilmiştir. Ayrıca, müfredat programının tertibi dahi, Mekatib-i İdadiye Talimatı'na göre, şimdiye kadar vuku bulan tecrübe neticesi olarak bir araya getirilmesi kararlaştırılmış olan düzeltmelerin ikmaline bağlı kılınmıştır. Bunların yanı sıra, 1898-1899 öğretim yılı başından itibaren derslere, yeni çizelgeye göre devam olunarak, Müslüman talebelerin İslami marifet kazanmalarına nihayet derecede çaba sarf edilmesi ve itina gösterilmesi gerekli görülmüştür(3 Eylül 1898).[2]

Bu karar çerçevesinde, sözü edilen yeni program hemen uygulamaya konulmuştur. Nitekim H. 1317 (1899) yılı kayıtlarına bakıldığında, merkez ve taşradaki bütün idadilerde okutulan "Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye" adlı ortak din dersinin tüm sınıflarda haftada 3'er saate çıkarıldığı görülmektedir. Dersin adı ve içeriği ise bir önceki programla aynı olup, hiçbir değişiklik yoktur (MS, 1899: 230). H.1318 (1900)(MS, 1900: 358-361) ve H.1319 (1901) yılı kayıtlarında da durum aynıdır (MS, 1901: 138-139). Ancak, 1902 yılında tüm idadiler için hazırlanan yeni programda Kur'an, Tecvid, Ulum-ı Diniye ve Ahlak dersleri birleştirilerek tamamına birden her yıl için 3'er saat olarak yer verilmiştir (Zengin, 2009: 84, 85). H.1321 (1903) yılı kaydında da bütün idadilerde "Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye ve Ahlakiye" adıyla ortaklaşa okutulmasına devam edilen din dersi, sekiz sınıfın her birinde yine haftada 3'er saattir.[3] Bu din dersi programı, muhtemelen 1904 yılından sonra taşra idadileri için hazırlanan yeni programın uygulanmasına kadar aynı şekilde devam etmiştir (Zengin, 2009: 85).

Dersaadet (İstanbul) Mülki İdadi Mektebi'nde Din Eğitimi

Mekteb, 1874 yılında açılmış olup (Demirel, 2010: 13), Tanzimat Dönemi'nde ders programında din derslerine yer verilmemiştir (Y.EE, 37/86, 1873). II. Abdülhamid Dönemi'ne gelindiğinde, 1892 yılında yapılan kapsamlı bir çalışma neticesinde(Zengin, 2009: 80), diğer idadilerde olduğu gibi, Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'nin de ders programı yeniden düzenlenerek, "Ulum-ı Diniye" adlı bir ders her sınıfta haftada 2'şer saat okutulmak üzere programa yerleştirilmiştir (MF. MKT, 192/4, 1894).

1898 yılına gelindiğinde, Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'nin birinci, ikinci ve dördüncü sınıflarında haftada 2'şer, üçüncü sınıfında ise 1 saat "Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye" adıyla bir din dersi okutulmakta olup, müfredat programı aşağıdaki şekildedir:

---

[1] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti'nden Umum Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezaret-i Celilesi ile Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Sultani, Dersaadet ve Üsküdar İdadi müdürlerine gönderilen 14 Haziran 1898 (24 Muharrem 1316) tarihli yazı.

[2] 3 Eylül 1898 (16 Rebiyülâhır 1316) tarihli bu yazı, maarif müdüriyetleri ile Dersaadet, Üsküdar, Musul, Diyarbekir, Bağdad, Biga, Çatalca ve İzmid idadi müdürlüklerine özellikle isim belirtilerek gönderilmiştir. Bkz. BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316.

[3] Bu tarihte vilayet yatılı idadilerinin öğretim süresinin 8, vilayet ve sancak gündüzlü idadilerinin 6, İstanbul idadilerinin ise 5 yıl olduğu ifade edilmektedir. Bkz. Maarif Salnamesi, H. 1321 (1903), s. 141-142.

Tablo. 1. Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'nin 1898 Yılı Din Dersi Müfredat Programı (MF. MKT, 400/22, 1898)

DERSAADET MÜLKİ İDADİ MEKTEBİ				
SINIFLAR	**DERSLER[4]**	**DERS İÇERİKLERİ[5]**	**SAAT**	**KİTAPLAR**
Birinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Akaid'den: Allah'ın varlığının ispatı, Allah'ın sıfat ve fiilleri. Fıkıh'dan: Kitab-ı Taharet'ten başlanarak ilgili kısımları usulüne göre sırasıyla anlatılır.	2	Derikta Metin ve Şerhi
İkinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Akaid'den: Melekler ve Semavi Kitaplar, peygamberliğin ispatı ve peygamberlerden bahis. Fıkıh'dan: Namaz Kitabının içerdiği kısımlar tertibine göre tafsilatıyla beraber güzelce öğretilir.	2	Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin birinci kısmının ilk yarısı ile Manastırlı İsmail Hakkı Efendi'nin Mevaid-ül Enam'ının ilk kısmı
Üçüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Akaid'den: Ahret ve ahret işleri. Fıkıh'dan: Zekât Kitabının içerdiği bölümler teker teker etraflıca öğretilir. Oruç Kitabı ile Hac Kitabının ihtiva ettiği hususi bölümler dahi mükemmel derecede itina ve dikkatle okutturulur.	1	Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin birinci kısmının diğer yarısı ile Mevaid-ül Enam'ın sonu.
Dördüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Fıkıhtan: Nikâh Kitabı ve talak ile bunların ayrıldıkları bölümler sırasıyla ve layıkıyla tedris edildiği gibi, imana dair olan mühim şer'i meseleler dahi etrafıyla talim olunur.	2	Mecmuatü'z- Zühdiyye'nin ikinci kısmı ile Mevaid-ül En'am'ın kalan kısmı.

Yukarıdaki bilgilerden anlaşıldığı gibi, Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'ndeki din dersleri belirli bir düzeye ulaştığı halde, Padişah II. Abdülhamid bunu yetersiz görmüş ve bu konuda Maarif Nezareti'ni uyarmıştır (12 Haziran 1898). Maarif Nezareti, Ulum-i Diniye dersiyle ilgili bu emri 14 Haziran 1898 (24 Muharrem 1316) tarihli yazıyla, diğer mülki idadi ve yüksek mektebler gibi, Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'ne de bildirmiştir (MF. MKT, 400/22, 1898). Gönderilen bu yazıda, mektebde talim edilen Ulum-i Diniye derslerinin durumu ile ilgili bir rapor istenmiştir. Bunun üzerine, İdadi Mektebi Müdürlüğü, gelen bu emir doğrultusunda, tafsilatlı bir rapor hazırlayarak, mektebdeki din dersleri ve muallimleri hakkında şu ayrıntılara yer vermiştir:

"Terbiye-i İslamiyenin temelini oluşturan ve her mümin için ehemmiyeti açık olan Ulum-i Diniye dersinin Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'nde hangi kitaplardan talim edildiği, her sınıfta haftada kaç saat öğretilmekte olduğu ve bu derslerden talebenin çok istifadesi için ne gibi ıslahat ve tadilat icrası lazım geleceği hususlarının arz ve bildirilmesini emreden 14 Haziran 1898 tarihli emirnameleri tarafımıza ulaştı. Mektebimizde Ulum-i Diniye dersleri birinci, ikinci ve dördüncü senelerde 2'şer; yalnız üçüncü senede 1 saat olmak üzere iktidar sahiplerinden Asım Efendi tarafından tedris edilmekte olup, birinci senede inanç ve ibadet meselelerini özetle içine alan İmamzade'nin "Derikta Metin ve Şerhi"; ikinci senede ibadetlerle ilgili fıkıhi meseleleri mükemmel bir şekilde içeren

[4] Maarif Salnamesi, H. 1316 (1898), s. 191.
[5] Maarif Salnamesi, H. 1316 (1898), s. 192-193.

"Mecmuatü'z-Zühdiyye"[6] adlı nefis eserin birinci kısmının ilk yarısı ile itikad (inanç) konularından bahseden ve Manastırlı İsmail Hakkı Efendi'nin telifi olan "Mevaid-ül En'am"ın[7] ilk kısmı; üçüncü senede Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin birinci kısmının diğer yarısı ile Mevaid-ül Enam'ın sonu; dördüncü senede ise Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin nikâh ve teferruatına dair hükümleri içeren ikinci kısmı ile Mevaid-ül En'am'ın geri kalan kısmı okutturulmaktadır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, her biri maddi ve manevi fazilet ve ulviyete sahip olan bu gibi nefis eserlerin öğretilmesiyle Ulum-i Diniye dersleri, saye-i şahanede şimdi terakki etmekte olan mektebimizde pek güzel tahsil edilmekte olup, talebenin küçük yaşlarından beri göre geldikleri İslami terbiyenin şevk ve gayretiyle Akaid-i İslamiye (İslami İnanışlar) derslerine fevkalade ehemmiyet vermekte ve imtihanlarda liyakat göstermekte oldukları sevinçle müşahede edilmektedir. Bununla birlikte, Ulum-i Diniye geniş ve incelemeye şayan bir mukaddes ilim olduğuna nazaran mektebimizde daha mükemmel ve daha sağlam bir surette tahsili için haddim olmadan bazı düşüncelerimin buraya dercine cesaret edilmiştir.

Şöyle ki; birinci ve ikinci senelerde haftada 2 saat Akaid dersi kâfi ise de üçüncü senedeki 1 ve dördüncü senedeki 2 saat zaman Ulum-i Diniye gibi mühim ve tafsilat ve izahata çok muhtaç bir ders için kâfi olamayacağından üçüncü seneye 2 ve dördüncü seneye 1 saat ilavesiyle iki son sınıflarda Akaid-i İslamiye dersinin 3'er saate çıkarılması; birinci senede Mecmuatü'z-Zühdiyye adlı yüksek kitaptan bazı fıkıhi yeniliklerin talebeye etrafıyla izah ve anlatımı kabil olabilmek için ancak birinci kısmının ilk üçte biri ve ikinci senede söz konusu kitabın geri kalan kısmı ve üçüncü senede Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin nikâh kitabını içeren ikinci kısmı ve dördüncü senede dahi Mevaid-ül En'am'ın mükemmelen tedrisi münasiptir. Ancak, Mevaid-ül En'am'da âlemin yaratılışı bahsi pek kısa geçilmiş ve bu bahsin lüzum ve ehemmiyeti de aşikâr olduğundan söz konusu bahsin uzun uzadıya Mevaid-ül En'am'a ek olarak kaleme alınması için eserin müellifi bulunan Manastırlı İsmail Hakkı Efendi'nin teşvik edilmesi ve kitapların sınıflara bu suretle dağıtılması, daha önce arz edilen ders saatlerinin arttırılması hususları tarafınızdan uygun bulunursa, Ulum-i Diniye dersinin mektebimizde mükemmelen tahsili kabil olabileceği mütalaa kılınmaktadır (21 Haziran 1898)."[8]

Maarif Nezareti, mekteb müdürlüğünce hazırlanıp gönderilen bu rapor doğrultusunda, Dersaadet Mülki İdadi Mektebi'nde okutulan Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye dersinin haftalık ders saatini dört sınıfta da 3'e çıkarmıştır. Ancak, dersin adı ve içeriği bir önceki programla aynı olup, hiçbir değişiklik yoktur (MS, 1899: 230). H.1321 (1903) yılına gelindiğinde ise, 1902'de eklenen Ahlak dersleri ile birlikte (Zengin, 2009: 84, 85), bu dersin "Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye ve Ahlakiye" adıyla ortaklaşa ve yine haftada 3'er saat olarak bütün sınıflarda okutulduğu anlaşılmaktadır (MS, 1903: 141, 142). Bu program, muhtemelen II. Abdülhamid Dönemi'nin sonlarına kadar aynı şekilde devam etmiştir.

Üsküdar (Paşakapısı) Mülki İdadi Mektebi'nde Din Eğitimi

Mekteb, 1893 yılında açılmış olup (MF. MKT, 186/93, 1893), ilk ders programından itibaren mektebde "Ulum-ı Diniye" adıyla dört yıl boyunca haftada 2'şer saat olarak din dersine yer verilmiştir (MF. MKT, 192/4, 1893). Açıldığı günden beri İstanbul Mülki İdadi Mektebi ile hemen hemen aynı ders programını takip eden Üsküdar İdadi Mektebi'nin, 1898 yılındaki din dersi programı da yine aynıdır. Yani birinci, ikinci ve dördüncü yıllarda haftada 2 saat, üçüncü yılda ise haftada 1 saat "Maa- Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye" dersi okutulmaktadır (MS, 1898, 191).

Mektebde din dersi baştan beri okutulduğu halde, Sultan II. Abdülhamid'in ilgili emri gereği, din dersinin programdaki mevcut durumu ve daha iyi işlenmesi için neler yapılabileceği hususunda

[6] Kitabın tam adı "El-Mecmuatü'z-Zühdiyye Fi Ahkâmi'd-Diniyye" olup, Es-Seyid Ahmed Zühdü tarafından yazılmış ve Osmanlıca olarak yayınlanıştır.
[7] Kitabın tam adı "***Mevaid-ül Enam*** Fi Berahin-i Akaid-il İslam" olup, İsmail Hakkı Manastırlı tarafından yazılmış ve İstanbul'da Osmanlıca olarak basılmıştır.
[8] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Dersaadet Mekteb-i İdadi-i Mülki Müdürü Tevfik Daniş'in Maarif Nezareti'ne yazdığı 21 Haziran 1898 (1 Safer 1316) tarihli cevabi yazısı.

Üsküdar Mülki İdadi Mektebi'nden de bilgi istenmiştir (14 Haziran 1898/24 Muharrem 1316)(MF. MKT, 400/22, 1898). Bunun üzerine, mekteb müdürlüğü tafsilatlı bir rapor hazırlayarak, mektebdeki din dersleri ve muallimleri hakkında şu ayrıntılara yer vermiştir:

"Ulum-i Diniye dersi dördüncü senede fıkıhtan Mecmuatü'z Zühdiyye isimli kitabın ikinci cildinin nikâh ve talaka ait ilk ve ikinci kısımları; üçüncü senede ilk cildin zekât kitabı, oruç kitabı ve hac kitabı; ikinci senede namaz kitabı ve birinci senede taharet kitabı okutulması program gereğidir. Ayrıca, üçüncü senede Mevaid-ül Enam'dan ahret ve ahret işleri; ikinci senede melaike, semavi kitaplar, nübüvvetin ispatı ve enbiyanın zikri; birinci senede Allahın fiillerinin ve sıfatlarının vacibiyetinin ispatı bahislerinin gösterilmesi yine program iktizasındandır. Ancak, birinci sene talebesi için fıkıhtan lüzumu olan kitaplar elde edilemediği için bu sene İmamzade'nin Derikta Şerhi tedris edilemediği gibi, dördüncü sene için talak ve iman bahislerini içine alacak olan ikinci cildin ikinci kısmı henüz neşredilmediğinden doğal olarak o kısım nakıs kalmıştır. Eğer mektebimizin programı harfiyen uygulamaya konulsa bu kitaplardan hakkıyla istifade edileceği, geçen hafta zarfında icra edilen umumi imtihanlar neticesinin diğer senelere üstün olmasıyla sabit olmuş ve gelecekte daha ziyade istifade edileceği tabii bulunmuştur. Binaenaleyh ders kitaplarında hiçbir suretle tadilat ve ıslahat yapılmasına lüzum ve ihtiyaç görülmemektedir.

Ders saatlerine gelince, Ulum-i Diniye dersi dördüncü, ikinci ve birinci senelerde haftada 2'şer saat ve üçüncü senede 1 saattir. Ulum-i Diniye dersinin fevkalade ehemmiyetine binaen ve istenilen neticelerin meydana gelmesi için ders saatlerinin adedi yeterli olmayıp arttırılmalıdır. Bu nedenle birinci, ikinci ve üçüncü senelerde bulunan 1'er saat müzakerenin Ulum-i Diniye dersine hasredilmesi münasip olacağından haftada 7 saatten ibaret olan söz konusu dersin adedi 10 saate ulaşmış olur. Programımız gereği kabul edilen mükemmel ve seçilmiş kitaplardan ilk iki sınıf haftada 3'er ve diğer iki sınıf da 2'şer saat görmüş olacaklar ki, bundan hâsıl olacak güzel neticenin arzu-yı şahaneye muvafık geleceği kuvvetle umulur.

Mektebimize mahsus ıslahat cümlesinden olmak üzere, Ulum-i Diniye ve Arabî Muallimi Ömer Hayri Efendi haftada 13 saat ders okutuyor. Bir hafta zarfında bu kadar dersin hazırlanması, anlatılması ve iyi öğretilmesinin mümkün olmadığı şimdiye kadar edilen sayısız tecrübeden anlaşılmıştır. Ayrıca, oturduğu semtin mektebe pek uzak olmasından dolayı muntazaman mektebe devam edememekte olan Ömer Hayri Efendi'nin bu seneki derslerinin üçte bir miktarı boş geçmiştir. Eğer bu defa ilavesi arz olunan 3 saat Ulum-i Diniye dersi de bu muallime verilecek olursa yine aynı hal vukua gelecektir. Hâlbuki bu dersleri diğer idadilerde birden fazla muallim öğrettiği halde, Üsküdar İdadisi'nde vaktiyle her nasılsa bir muallime verilmiş ve yeterince istifade edilmediği tecrübeyle sabit olmuştur. Bu nedenle, söz konusu derslerin şimdilik ikiye ayrılması ve 10 saatten ibaret bulunacak olan birinci veya ikinci senelerin Akaid ve Arabî dersleri, tahsis edilmiş olan 630 kuruş maaşla Ömer Hayri Efendi'ye; dördüncü ve üçüncü senelerin 6 saatten ibaret olacak Ulum-i Diniye ve Arabî dersleri muallimliğine de güzel ifade etme ve anlatıma muktedir bir zatın tayini ve tayin olunacak muallime mektebin bir süreliğine alıkonulmuş parasından olup, evvelce muvakkaten başka bir yere naklolunan meblağdan 400 kuruş tahsisi uygundur. Buna ilaveten ikinci, üçüncü ve dördüncü senelerde tedrisi muallimlerin görüşüne bağlı olan Kıraat-ı Arabiye kitabı yerine bu maksada ve talebenin İslamiyet nuruyla fikirlerinin nurlanmasına ve hurafenin reddine hadim bir Kıraat-ı Arabiye kitabının kabulü; birinci ve ikinci senelerdeki Kıraat-ı Türkiye dersi için Türkçe ve fakat Kıraat-ı Arabiye tarzında yazılmış bir kitab seçilmesi gerekir. Bütün bunların yanı sıra, ara sıra da münasip vesilelerle İslamiyet'in ulviyetine ve her iki dünyada kurtuluş vesilesi olacağına dair Ulum-i Diniye muallimleri tarafından tesirli nasihatler yapılması ve talebeyi ibadete alıştırmak üzere mektebde cemaatle ve mecburi olarak ikindi namazının dahi edası; talebeden ve talebece numune kabul edilebileceklerden İslamiyet'in şanına yakışmayacak ahvalin mekteb idarelerince derhal men'i ve tekrarı halinde icabı

icra olunmak üzere merciine müracaat edilmesi hususlarına müdürler tarafından fevkalade itina edilmesi münasip mütalaa kılınmıştır."[9]

Maarif Nezareti, mekteb müdürlüğünce hazırlanıp gönderilen bu rapor doğrultusunda, İstanbul Mülki İdadisi'nde olduğu gibi, bu mektebde de Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye adlı dersi dört sınıfın her biri için haftada 3'er saate çıkarmıştır. Ancak dersin içeriği bir önceki yılla aynı olup, hiçbir değişiklik yoktur (MS, 1899: 230). Daha sonraki yıllarda da İstanbul Mülki İdadi Mektebi ile aynı din dersi programı uygulanmıştır(MS, 1900: 358-361; MS, 1901: 138-139; Zengin, 2009: 84, 85; MS, 1903, 141-142).

Taşra İdadilerinde Din Eğitimi ve Muallimlerin Maaş Sorunu

Tanzimat Dönemi'nde idadilerin ders programlarında din derslerine yer verilmediği bilinmektedir (Y.EE, 37/86, 1873). Ancak, II. Abdülhamid Dönemi'ne gelindiğinde, 1885'ten itibaren idadiler taşrada yaygın olarak açılmaya başladıktan sonra ders programları da yeniden ele alınarak, İlm-i Kelam ve İlm-i Siyer-i Muhammediye gibi derslerin ilavesiyle dini bilgilere ağırlık verilmek istenmiştir (Kodaman, 1991: 129-130). 1892 yılında yapılan kapsamlı bir çalışma neticesinde ise idadilerin hem öğretim süresi ve hem de ders programları yeniden düzenlenerek, Ulum-ı Diniye adlı bir ders (birinci sınıfta haftada 3 ve diğer altı sınıfta haftada 2'şer saat olarak) bütün idadi sınıflarında okutulmak üzere programa yerleştirilmiştir (Zengin, 2009: 80).

1898 yılına gelindiğinde, Osmanlı ülkesindeki bütün mülki idadiler için ortak bir program uygulanmakta olup, yedi yıllık taşra yatılı idadilerinin birinci sınıflarında haftada 3; ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında haftada 2'şer, altıncı sınıfta 1 ve yedinci sınıfta 2 saat Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye adıyla bir din dersi okutulmaktadır (MS, 1898: 191). Sözü edilen din dersinin müfredat programı aşağıdaki şekildedir:

Tablo. 2. Yedi Yıllık Yatılı Vilayet Merkez İdadilerinin 1898 Yılı Din Dersi Müfredat Programı[10]

SINIFLAR	DERSLER[11]	DERS İÇERİKLERİ[12]	SAAT	KİTAPLAR
Birinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Müslüman talebeye mahsus olup, seçilen kitaptan okutturulmak üzere amel ve ibadetlere dair bazı şer'i meseleler talim edilir ve Tecvidle beraber Kur'an-i Kerim tilavet olunur.	3	-
İkinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Birinci sene tedrisatına uygun ve seçilmiş olan kitaptan talim edilir ve tecvid kaidelerine uygun olarak Kur'an-i Kerim tilavetine devam olunup icap eden namaz sureleri tedricen ezberlettirilir.	2	-
Üçüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve	Birinci ve ikinci seneler gibi talim ve çocukların ahlaki faziletlerine ve güzel	2	-

[9] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Üsküdar Mekteb-i İdadi-i Mülkisi Müdürlüğü'nden Maarif Nezareti'ne yazılan 18 Haziran 1898 (6 Haziran 1314) tarihli cevabi yazı.
[10] Bu programın tamamı yedi yıllık yatılı vilayet idadilerinde, ilk beş yılı beş yıllık gündüzlü vilayet veya sancak idadilerinde, son dört yılı ise İstanbul ve Üsküdar Mülki İdadileri ile Mülkiye Mektebi'nde uygulanmıştır. Bkz. Maarif Salnamesi, H. 1316 (1898), s. 192-193.
[11] Maarif Salnamesi, H. 1316(1898), s. 191.
[12] Maarif Salnamesi, H. 1316(1898), s. 192-193.

	Ulum-ı Diniye	terbiyelerine pek ziyade itina olur.		
Dördüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Akaid'den: Allah'ın varlığının ispatı, Allah'ın sıfat ve fiilleri. Fıkıh'dan: Taharet Kitabından başlanarak hususi bölümleri usulsüne göre sırasıyla anlatılır.	2	Derikta Metin ve Şerhi
Beşinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Akaid'den: Melekler ve Semavi Kitaplar, peygamberliğin ispatı ve peygamberlerden bahis. Fıkıh'dan: Namaz Kitabının içerdiği bölümler tertibine göre tafsilatıyla beraber güzel bir şekilde tedris edilir.	2	Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin birinci kısmının ilk yarısı ile Manastırlı İsmail Hakkı Efendi'nin Mevaid-ül En'am'ının ilk kısmı
Altıncı Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Akaid'den: Ahret ve ahret işleri. Fıkıh'dan: Zekât Kitabının içerdiği bölümler birer birer etraflıca talim edilir. Oruç Kitabı ile Hac Kitabının ihtiva ettiği hususi bölümler dahi son derece itina ve dikkatle okutturulur.	1	Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin birinci kısmının diğer yarısı ile Mevaid-ül Enam'ın bundan sonraki kısmı
Yedinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	Fıkıhtan: Nikâh Kitabı ve talak ile bunların ayrıldıkları bölümler sırasıyla ve layıkıyla tedris edildiği gibi, imana dair olan mühim şer'i meseleler dahi etrafıyla talim olunur.	2	Mecmuatü'z-Zühdiyye'nin ikinci kısmı ile Mevaid-ül En'am'ın kalan kısmı

İdadilerde uygulanan söz konusu din dersi programı, haftalık ders saati açısından yetersiz görülmüştür. Bu nedenle, İstanbul'daki idadi ve yüksek mekteblerin yanı sıra, taşrada bulunan yedi yıllık yatılı idadilerin de din dersleri programında değişime gidilmiştir. Maarif Nezareti, II. Abdülhamid'in ilgili iradesi doğrultusunda, taşra idadilerinin de haftalık din dersleri saatlerini yeniden düzenleyerek, 14'ten 21'e çıkarmıştır.[13] Bu yeni program, 17 Eylül 1898 (5 Eylül 1314) tarihli yazıyla bütün maarif müdürlüklerine tebliğ edilmiş olup, 1902 yılında eklenen Ahlak dersleri dışında (Zengin, 2009: 84-85), 1903 yılına kadar bütün taşra idadilerinde aynı şekilde devam etmiştir (MS, 1903: 141-142). Ancak bu yeni uygulama, din dersleri muallimlerinin ders yüklerini arttırmıştır. Bu da bazı muallimlerin şikâyetlerine ve maaş artışı talebinde bulunmalarına neden olmuştur.

Bu cümleden olarak, söz konusu yeni programa uygun bir şekilde Şam İdadi Mektebi'nde de Ulum-ı Diniye dersine haftada 7 ders daha ilave olunarak 14'ten 21'e çıkarılmıştır. Ancak, dersin muallimi Mehmed Ali Efendi, bütün vaktini bu dersin öğretimine hasrederek, bu yolda gayret sarf etmiş bulunduğuna, kendisi ise fakir ve ailesi kalabalık olduğuna binaen 360 kuruş olan maaşının artırılması istirhamında bulunmuştur. Bu dilekçesi, Suriye Vilayeti Maarif Müdürlüğü tarafından Maarif

[13] Bütün idadilerde "Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye" adıyla ortaklaşa okutulmasına devam edilen din dersi, yedi sınıfın her birinde haftada 3'er saate çıkarılmıştır. Ancak, derslerin içeriği bir önceki yılla aynı olup, hiçbir değişiklik yoktur. Bkz. Maarif Salnamesi, H. 1317 (1899), s. 230.

Nezareti'ne arz edilmiştir(21 Aralık 1898).[14] Talebi nezaretçe de uygun görülerek, dersi azalan muallimlerden dersi artanlara maaş ilavesi yapılması kararlaştırılmıştır.[15] Fakat bu kararın uygulanması kolay olmamıştır.

Mekatib-i İdadiye İdaresi, yukarıda sözü edilen durumlarla ilgili uygulama birliği oluşturmak gayesiyle, Ulum-ı Diniye dersleri saatlerinin arttırılmasından dolayı bazı muallimlerin ders saatleri azalmış olduğundan bunlardan münasip miktar meblağ kesinti yapılarak dersi artanlara dağıtılması çaresine bakılmasını ve bu doğrultuda bir çizelge düzenlenerek tasdiki için Maarif Nezareti'ne gönderilmesini genel olarak bütün maarif idarelerine bildirmiştir.[16] Buna rağmen, Suriye Maarif Müdürlüğü'nün 10 Mayıs 1899 (28 Nisan 1315) tarihli yazısında; Şam İdadisi Ulum-ı Diniye Muallimi Mehmed Ali Efendi'nin maaşına bu şekilde bir zam yapılmasında tereddüt olduğu beyan edilmiştir. Bu nedenle, vilayet maarif idaresince, dersi artan veya azalan muallimler ile adil bir ölçüde düşürülmesi icap eden meblağın miktarını gösteren bir çizelge, Mekatib-i İdadiye İdaresi'nin de onayıyla, Meclis-i Kebir-i Maarif'e takdim edilmiştir (28 Ağustos 1899/16 Ağustos 1315).[17]

Vilayetçe hazırlanmış olan söz konusu çizelgeyi değerlendiren Meclis-i Kebir-i Maarif, Şam İdadi Mektebi Hendese muallimi maaşından 50, Kavanin muallimindeki 40 ve Tarih muallimindeki dahi 35 kuruş indirilerek Ulum-ı Diniye muallimi maaşına 90, Farisi muallimine 20 ve Hatt muallimine de 15 kuruş zam yapılmasını uygun bulmuştur. Arıca, Mekatib-i İdadiye İdaresi ile Muhasebece gerekli işlemler yapılmış olduğundan ona göre icabının icra edilmesi ve sözü edilen muallimlerin ilk maaşlarından artan kısmının ve yalnız Akaid muallimi Mehmed Ali Efendi'nin ikinci aylığı toplamından % 5 kuruş yangın yardımının kesilerek ilgili makamlara gönderilmesi lüzumunun cevaben Suriye Vilayeti Maarif Müdürlüğü'ne bildirilmesini istemiştir (13 Şubat 1900).[18]

Aynı program kapsamında Halep İdadi Mektebi'nin de Ulum-ı Diniye derslerinin haftada 21 saate çıkarılmasından dolayı, bu dersin muallimi Musa Kazım Efendi'nin tedrisine memur olduğu derslerin toplamı haftada 32'ye çıkmıştır. Ancak, mekteblerde günlük 5 saatten fazla öğretim yapılmasına vakit müsait olmadığından, iki tarafın rızasıyla, Musa Kazım Efendi, Ulum-ı Diniye dersini zaruri olarak İsmetullah Efendi uhdesindeki Arabî ve Türkî dersleriyle ve mevcut maaşlarıyla 13 Aralık 1898 tarihinden itibaren mübadele etmiştir. Halep Maarif Müdürlüğü bu becayişi uygun görerek, gerekli evrakı düzenlemiş ve söz konusu evrakın Maarif Muhasebesi'nce de kayda geçirilmesini talep etmiştir.[19] Becayişleri, muvafakatnameleri istenilmek üzere, Meclis-i Kebir-i Maarif'çe de uygun görülmüştür(30 Ocak 1899/18 Ramazan 1316)(MF. MKT, 400/22, 1898). Görüldüğü gibi, her vilayet ekonomik sıkıntılardan dolayı kendine göre farklı çözümler üretmiştir.

Maarif Nezareti'nce idadiler için hazırlanan yeni program, 17 Eylül 1898 (5 Eylül 1314) tarihli yazıyla diğer vilayetlerle birlikte aynı tarihte Manastır'a da gönderilmiştir. Söz konusu din dersleri programı vilayete ulaşır ulaşmaz uygulamaya konulmuştur. Ancak, Manastır İdadisi Ulum-ı Diniye Muallimi Hasan Tahsin Efendi, Ulum-ı Diniye dersi şimdiye kadar haftada 14 saatten ibaret olduğu halde bu defa 21'e çıkarıldığından, buna mukabil maaşça bir zam gerçekleşmediğinden ve mağduriyet halinden bahisle münasip bir miktarın mevcut maaşına zam ve ilavesine müsaade edilmesini talep etmiştir. Manastır Vilayeti Maarif Müdürlüğü'ne göre de gerçekte adı geçen muallime tevdi olunan derslere oranla Ulum-ı Diniye için almakta olduğu aylık 350 kuruş pek az ve nispetsizdir. Bu nedenle,

[14] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Suriye Vilayeti Maarif Müdürlüğü'nden Maarif Nezareti'ne gönderilen 21 Aralık 1898 (7 Şaban 1316) tarihli yazı.
[15] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekatib-i İdadiye İdaresi'nin 4 Ocak 1899 (23 Kanun-ı evvel 1314) tarihli cevabi yazısı.
[16] Mekatib-i İdadiye İdaresi'nin kayıtlarında yer alan bilgiye göre, yalnız Trabzon Maarif Müdüriyeti'nce bu şekilde bir çizelge düzenlenmiş ve Meclis-i Kebir-i Maarif'çe tasdik edilerek cevabı yazılmıştır.
[17] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekatib-i idadiye İdaresi'nin ilgili yazısı.
[18] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti'nden Suriye Vilayeti Maarif Müdüriyeti'ne gönderilen 13 Şubat 1900 (12 Şevval 1317) tarihli yazı.
[19] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Halep Maarif Müdürlüğü'nden Maarif Nezareti'ne gönderilen 8 Aralık 1898 (24 Receb 1316) tarihli yazı.

yeniden ilave olunan haftalık 7 derse mukabil bahsi geçen muallime münasip bir miktar maaşın zam ve ilavesi hususuna müsaade edilmesi uygun olur (1 Kasım 1898).[20]

Söz konusu yazı, Maarif Nezareti Muhasebe Dairesi'ne havale edilmiştir. Ancak alınan cevapta; Ulum-ı Diniye derslerine ilave olunan saatler Manastır İdadisi'ne münhasır olmayıp, umum idadi mekteblerine şamil olduğu halde muallimlerin maaşlarına bir şey zam olmadığından ve usulüne göre nezaret bütçesinden ilave yapılması mümkün olmadığından adı geçen muallimin dahi emsali gibi mevcut maaşıyla vazifesini ifa etmesi lazım geleceğinin kendisine anlatılmasına himmet olunması istenmiştir(MF. MKT, 400/22, 1898).

Taşra idadilerinde okutulan ve yukarıda sözü edilen din dersinin program yapısı, muhtemelen 1904'ten sonra hazırlanmış olan program doğrultusunda yeniden düzenlenerek tekrar "Ulum-ı Diniye" adını almıştır. Yine Ahlak dersinden bağımsız olarak okutulmaya başlanan bu ders birinci ve ikinci sınıfta haftada 3, üçüncü sınıfta 2 ve diğer dört sınıfta ise 1'er saat olarak programda yer almıştır. Bu program, muhtemelen II. Abdülhamid Dönemi'nin sonuna kadar aynı şekilde devam etmiştir (Zengin, 2009: 84-85).

Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'de Din Eğitimi

Mekteb, 1858 yılında açılmış olup, başlangıçta iki yıllıktır ve rüşdiye ile idadi arası orta dereceli bir okul niteliğindedir. Ancak II. Abdülhamid Dönemi'nde 1877 yılında ıslah edilerek, bir yüksekokul hüviyetini kazanmıştır (Baskıcı, 2009: 1-2).

Tanzimat Dönemi'nde ve hatta II. Abdülhamid Dönemi'nde 1892 yılında mektebin yeniden yapılandırılmasına kadar programında din derslerine yer verilmediği anlaşılmaktadır (Zengin, 2009: 56). Ayrıca, mekteb müdürlüğünün aşağıda verilen yazısında da bundan 5-6 sene evvel yani 1892'lere kadar mektebde din dersleri adıyla hiçbir şeyin öğretilmediği ifade edilmektedir.[21] Bu tarihten itibaren Zühtü Paşa'nın maarif nazırlığı döneminde, Mülkiye Mektebi gibi yüksek dereceli mekteblerin programlarında da din derslerine yer verilerek, buralarda Usul-i Fıkıh, Hadis ve Tefsir derslerinin okutulmasına başlanmıştır (Zengin, 2009: 56).

1898 yılına gelindiğinde, Padişahın yukarıda sözü edilen iradesi gereği, Maarif Nezareti, diğer yüksek mekteblerde olduğu gibi, Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'den de Ulum-ı Diniye derslerinin öğretimi ile ilgili bir rapor hazırlamasını istemiştir(2 Haziran 1314).[22] Bunun üzerine, mekteb müdürlüğü, söz konusu talimat doğrultusunda, din derslerinin öğretilmesi ve tatbiki hususunda mektebin mevcut durumunu ve yapılması gerekenleri şu cümlelerle ifade etmiştir:

"Padişahın emir ve fermanı doğrultusunda hareket etmek boyun borcu olup, talebelerin din ve devlete sadık ve rıza-yi âliye muvafık olarak yetişmeleri maddesi mektepçe her şeye tercihan şimdiye değin önemsenmektedir. Ayrıca, gece gündüz bir an olsun talebelerin başlarından ayrılmayarak beş vakitte cemaatle namaz kılmalarına ve her cihetle İslami terbiye kazanmalarına itina ve gayret gösterilmektedir. Bundan 5-6 sene evvel mektebimizde din dersleri adıyla hiçbir şey talim olunmadığı zaman ile şimdiki hal mukayese edildiğinde talebenin hal ve tavırlarında iyice bir fark ve düzelme görülmektedir. Terbiyemize emanet edilmiş olan talebeye örnek olmak için bütün hal ve hareketlerimizi Allah'ın rızası ve Padişahın arzusuna uygun yapmaya çalışmaktayız.

Talebelerin din ilimlerinden en iyi şekilde istifadelerinin oluşması için gerekli ıslahat ve tadilatın icrası bahsine gelince, bütün idadi mekteblerinin ders programları iki sene önce Maarif Nezareti'nde oluşturulan program komisyonu marifetiyle birleştirilmiştir. Bu nedenle, yine umum idadi

[20] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Manastır Vilayeti Maarif Müdürlüğü'nden Maarif Nezareti'ne gönderilen 1 Kasım 1898 (16 Cemaziyülâhır 1316) tarihli yazı.
[21] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekteb-i Mülkiye-i Şahane Müdürünün Maarif Nezareti'ne gönderdiği yazı.
[22] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti'nden Umum Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezaret-i Celilesi ile Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Sultani, Dersaadet ve Üsküdar İdadi Müdürlerine gönderilen yazı.

mekteblerini kapsamaksızın yalnız Mekteb-i Mülkiye-i Şahane İdadisi'nin dersleri hakkında sathice tadilat icrası maslahat gereği mümkün olamayacağından mektebimizin idadi kısmında icrası lazım gelecek tadilatın ait olduğu dairece ve âli kısmı programlarının tadil ve genişletilmesi dahi, Mekteb-i Mülkiye Nizamnamesi gereği, Meclis-i Maarif'çe tezekkür ve mütalaa olunmak iktiza eder ise de, görüş bildirmek kabilinden olmak üzere, âcizane tarafımca münasip görülen bazı tedbirlerin arz ve beyanına cesaret edilmiştir.

Şöyle ki; umum idadiye programları mektebimizde uygulamaya konulduğu iki seneden beri hâsıl olan tecrübelere nazaran mezkûr programlarca bazı mertebe tadilat icrası lüzumu hâsıl olmuştur. Bu cümleden olarak "Malumat-ı Fenniye ve Nafia" namıyla haftada 1 saat okunan ders, ikinci derece eğitimi arasında tabii ilimleri öğrenme mecburiyetinde bulunan talebe için lüzumsuz olduğu ve Avrupa mekteblerinde dahi bu ders ibtidaiye derecesi tahsilatı sırasında olmasıyla talebeyi beyhude işgalden başka bir işe yaramadığı cihetle bunun idadi programından çıkarılmasıyla yerine birinci senede dini ilimleri takviyeye medar olmak için "Derikta Şerhi"nin mükemmelen tedrisi; ali kısmının her üç senesinde haftada 1'er saat okunur iken idadi programlarının birleştirilmesi sırasında idadi kısmının üçüncü ve dördüncü senelerine dahi haftada 1'er saat ilave edilmiş olan "Tarih-i Osmani"nin idadi kısmından ilgasıyla buna bedel din ilimleri dersleri konulması; ali kısımda haftada üç sınıfa genişçe 1'er saat tedris olunmakta bulunduğu halde yine derslerin birleştirilmesinde idadi dördüncü seneye haftada 2 saat ilave kılınmış olan "İlm-i Servet" dersinin mezkur idadide tedrisinden vazgeçilerek bunun yerine de idadi sınıflarının her birinde 3'er saat Ulum-ı Diniye okutturulmak üzere söz konusu sınıflarda bazı fenlerin takdim ve tehiri; ahlaki temizlemeye ve güzel terbiye kazanmaya hizmet eden, buna pek büyük bir vasıta olduğu tasdik edilen ve isimleri İslam âlemi arasında teberrük ve uğur sayılan Buhari, Gazali ve emsali din büyüklerinin ve meşhur evliyanın hal tercümelerinin münasip bir şekilde öğretilmesiyle talebenin İslamiyet'in meziyetini çok takdirlerine hizmet olunması; ali sınıfların her üç senesinde okunan Ulum-ı Diniye'nin daha ziyade genişletilmesi için haftada 1'er saat daha arttırılmasıyla ali sınıflarda haftada 24'er saat öğretilmekte olan derslerin 25'er saate çıkarılması ve bir de sınıf terfisi şehadetname imtihanlarında Ulum-ı Diniye'den üçte iki derecesinde puan kazanamayan talebenin sınıfında bırakılmak suretiyle Ulum-ı Diniye'nin sair derslere takdim ve tercih olunarak din derslerine bir kat daha takviye verilmesi hususları münasip gibi mütalaa olunmuştur (18 Haziran 1898)."[23]

Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'nin dört sene idadi ve üç sene âli kısmında yani toplam yedi sınıfında Müslüman talebeye mahsus olarak 1897-1898 öğretim yılında okutulan Ulum-ı Diniye ve Akaid-i İslamiye'ye ait kitaplar ile haftalık ders saati miktarını beyan eden ders programı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'nin 1897-1898 Öğretim Yılı Din Dersleri Haftalık Ders Programı (MF. MKT, 400/22, 1898)

MEKTEB-İ MÜLKİYE-İ ŞAHANE			
İDADİ KISMI			
SINIFLAR	**DERSLER[24]**	**SAAT**	**DERS İÇERİKLERİ VE KİTAPLAR**
Birinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye(MS, 1898: 191)	2	Derikta Şerhi'nin ilk yarısı
İkinci	Maa-Tecvid	2	Derikta Şerhi'nin ikinci yarısı

[23] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekteb-i Mülkiye-i Şahane Müdürünün Maarif Nezareti'ne gönderdiği 18 Haziran 1898 (28 Muharrem 1316) tarihli yazı.

[24] Mektebin idadi sınıflarında idadi okullarının 4-7. sınıflar arasındaki programı uygulanmaktadır. Bkz. Maarif Salnamesi, H. 1316 (1898), s. 77.

Sene	Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye		
Üçüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	2[25]	Meclis-i Maarif azasından Cemal Efendi'nin "Hülasa-i İlm-i Kelam" isimli risalesi
Dördüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim ve Ulum-ı Diniye	2	İsmail Hakkı Efendi'nin Mevaid-ül En'am isimli itikadi risalesi
MÜLKİYE (ALİ) KISMI			
Birinci Sene	İlm-i Kelam, Tefsir ve Hadis[26]	2	İlm-i kelamdan "Kaside-i Nuniyye Şerhi". Nisa, A'raf ve İsra surelerinde bulunan Allah'ın emirleri ve İslamiyet'in güzelliğine dair bazı ayetler. Yine buna dair "Hadis-i Erbain" isimli kitapta zikredilen bazı hadis-i şerifler. Ayrıca, Mecmuatü'z-Zühdiyye isimli kitap dahi haftada 1 saat okutturulmaktadır.
İkinci Sene	İlm-i Kelam, Tefsir ve Hadis (MS, 1899: 77-79)	2	Kaside-i Nuniyye Şerhi'nin geri kalan kısmı. Yasin Suresi Tefsiri. Hadis-i Erbain isimli kitaptan ve "Cami'-i Sağir"den seçilmiş ahlak ve İslamiyet'in güzelliklerine ve nebevi ahlaka dair bazı hadis-i şerifler. Ayrıca, Mecmuatü'z-Zühdiyye isimli kitap dahi haftada 1 saat okutturulmakta.
Üçüncü Sene	İlm-i Kelam, Tefsir ve Hadis (MS, 1899: 77-79)	2	Yasin Suresi tefsirinin geri kalan kısmı ile Duha ve Elem-neşreh gibi bazı surelerin tefsiri ve bahsi geçen kitabından seçilmiş İslami adetlerin faziletleri hakkında olan bazı hadis-i şerifler.

Maarif Nezareti, Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'de okutulan ve yukarıdaki çizelgede belirtilen din derslerini yeterli bulmamış ve mekteb müdürlüğünün de görüşleri doğrultusunda bu dersleri bir derece daha arttırma yoluna gitmiştir. Bu nedenle, mekteb müdürünün de hazır bulunduğu sırada, idadi sınıflarının din ilimleri derslerinin bir derece daha arttırılması suretiyle düzenlenen çizelgenin tasdikli bir sureti mekteb müdürlüğüne gönderilmiş ve 1898-1899 öğretim yılı başından itibaren idadi sınıflarında söz konusu çizelgenin uygulanması arzulanmıştır. Ali sınıflarda ise, mekteb müdürlüğünün cevabi yazısında beyan edildiği üzere, haftada 1'er saat daha Ulum-ı Diniye ilave edilmesi ve bu suretle umum talebenin Ulum-ı Diniye hususundaki tahsillerine son derece itina gösterilmesi hususuna okul idaresince gayret sarf edilmesi istenmiştir (29 Ağustos 1898).[27]

Bir önceki yılın bilgilerini içeren H. 1316 (1898) yılı kayıtlarından da anlaşıldığı gibi, mektebin idadiye ve mülkiye sınıflarının din derslerinin sınıf bazındaki haftalık ders saati 2 iken (MS, 1898: 75, 191), mekteb müdürlüğünün yukarıda belirtilen görüşleri doğrultusunda, 1898 yılında yapılan söz konusu düzenleme ile yedi sınıfın her kademesi için haftalık din dersi saati 3'e çıkarılmıştır. Ancak, derslerin

[25] Maarif Nezareti salname kayıtlarında haftada 1 saat olarak geçmektedir. Bkz. Maarif Salnamesi, H. 1317 (1899), s. 77-79.
[26] Maarif Salnamesi, H. 1317 (1899), s. 77-79. Bu derslerin Müslüman talebeye mahsus olduğu burada özellikle belirtilmiştir.
[27] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti'nden Mekteb-i Mülkiye-i Şahane Müdürlüğü'ne gönderilen 29 Ağustos 1898 (17 Ağustos 1314) tarihli yazı.

isim ve içeriklerinde herhangi bir değişim olmamıştır(MS, 1899: 77, 230). H. 1318 (1900) yılı kaydında da durum aynıdır. Fakat idadi kısmında dersin adı birinci ve ikinci sınıfta "Ulum-ı Diniye ve Akaid-i İslamiye", üçüncü ve dördüncü sınıfta "Akaid-i İslamiye ve Fıkıh" şeklinde değiştirilmiştir (MS, 1900: 75-80). H. 1319 (1901) yılı kaydında ise, mektebin idadi kısmı bir önceki yıl "Mercan İdadisi" olarak müstakil hale getirildiği (Baskıcı, 2009: 7) için, mektebin süresi üç yıl olarak ifade edilmiş ve yine "İlm-i Kelam, Tefsir ve Hadis" ismi ile her sınıfta 3'er saatlik bir din dersinin okutulmasına devam edildiği belirtilmiştir (MS, 1901: 69-70, 75). 1902 yılında yapılan program düzenleme çalışmaları sırasında mektebin mülkiye sınıflarında öğretilen Kelam, Tefsir ve Hadis derslerinin her bir sınıf için haftada 4'er saate çıkarıldığı ifade edilmiş ise de (Zengin, 2009: 85, 88), Maarif Nezareti'nin H. 1321 (1903) yılı kaydında; dersin "İlm-i Kelam, Tefsir ve Hadis" ismiyle ve Müslüman talebeye mahsus olarak yine her üç sınıfta 3'er saat okutulmakta olup, dersin mualliminin, daha önceki yıllarda olduğu gibi, müderris rütbesine sahip Manastırlı İsmail Hakkı Efendi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Aşiret Mektebi'nden mezun olup Mülkiye Mektebi'ne nakledilen talebeler için oluşturulan hususi sınıfta da "Ulum-ı Diniye" adıyla 3 saatlik bir din dersinin bulunduğu ve muallimin de Hulusi Efendi olduğu kaydedilmiştir (MS, 1903: 68-69, 75). Bu program, muhtemelen II. Abdülhamid Dönemi'nin sonlarına kadar aynı şekilde devam etmiştir.

Mekteb-i Tıbbıye-i Mülkiye'de Din Eğitimi

Mekteb, 1867 yılında açılmış olup, diğer yüksek mekteblerde olduğu gibi, Tanzimat Dönemi'nde ve hatta II. Abdülhamid Dönemi'nin önemli bir periyodunda programında din derslerine yer verilmemiştir. Bunun en önemli sebebi, mektebe daha çok gayrimüslimlerin rağbet etmesidir. Ancak, bu durum idari açıdan mahzurlu görülerek, gayrimüslimlerin bu teveccühünün önüne geçmek üzere H. 1313 (1895/1896) yılından itibaren mektebin ikinci sınıf programına Fıkıh ve iki sene sonra da bütün sınıflara Ulum-ı Diniye dersi konulmuştur (Ergin, 1977: 652).

1898 yılına gelindiğinde, Maarif Nezareti, Dersaadet idadi ve yüksek mekteblerinde öğretilen Ulum-ı Diniye derslerinin durumu ile ilgili kaleme aldığı yazının ve bu konudaki iradenin hükmünün, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye'ce dahi tatbik ve icrası için Umum Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezareti'ne (Müdürlüğüne) de tebligat yapmıştır (14 Haziran 1898).[28] Bunun üzerine, mektebde öğretilen din dersleri ile ilgili mevcut durum ve talebelerin bu derslerden istifadelerinin artması için yapılması gereken hususlar, bizzat bu dersleri okutan mekteb muallimi Mehmed Hilmi Efendi tarafından şöyle ifade edilmiştir:

"Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane'de Akaid-i Diniye ve Fıkıh-ı Şerif derslerine hoca tayin buyrulduğum tarihten bu ana kadar, altı sınıftan ibaret olan söz konusu mektebin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf talebelerine haftada bir gün yani Pazar günleri "Tenvir-ül-Ebsar" adlı güzel kitap seçilerek ve bu kitabın "ibadat" kısmı talebelerin anlayabileceği şekilde Türkçeye tercüme olunarak 1'er saat tedris olunmaktadır. Beşinci ve altıncı sınıf talebelerine dahi Akaid-i İslamiyeden Hızır Bey merhumun "Kaside-i Nuniyyesi" talebelerin istifadelerine uygun bir şekilde tercüme olunarak Pazar günü 1'er saat öğretilmektedir. Öğretim işine de gönül arzusuyla ihtimam ve itina olunmakta ve gerekli nasihatler yapılmaktadır. Lakin daha önce ifade edilen haftada 1'er gün ve 1'er saatin bu gibi önemli derslere kâfi olmaması ve sene sonunda talebelerin imtihanla mükellef kılınmaması cihetleri, istenilen istifadeden mahrum kalmaya sebep olmakta ve istifade belirtileri istenilen şekilde zuhur etmemektedir. Bu nedenle, yüksek maksatlara uygun istifadenin hâsıl olması

[28] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti'nden Umum Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezaret-i Celilesi ile Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Sultani, Dersaadet ve Üsküdar İdadi müdürlerine gönderilen 14 Haziran 1898 (24 Muharrem 1316) tarihli yazı.

için din dersleri programına bir gün daha ilave edilmesi ve diğer yüksek mekteplerde olduğu gibi sene sonunda talebelerin imtihanla mükellef tutulması maslahata muvafıktır (11 Temmuz 1898)."[29]

Muallim Mehmed Hilmi'nin tavsiyelerini olumlu olarak değerlendiren mekteb müdürlüğüne göre; mektebde şimdiye kadar birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda Fıkıh-ı Şerif; beşinci ve altıncı sınıflarda Akaid-i İslamiye dersleri tedris olunmakta ise de, yalnız Pazar gününden ibaret ve haftada 1 ders olduğundan kâfi değildir. Bu nedenle, birinci ve ikinci sınıflarda haftada 2 defa Fıkıh-ı Şerif, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise Akaid-i İslamiye tedrisi istenilen maksadı temin edecektir. Beşinci ve altıncı sınıf derslerinin çokluğuna binaen haftada 1'er ders Akaid-i İslamiye tedrisiyle iktifa olunması ve sözü edilen derslerin bilinen ehemmiyeti cihetiyle her imtihana dâhil edilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, bu altı sene zarfında takip ve tedris olunacak dini ve fıkıhi kitapların hacim ve büyüklüklerine nazaran muallimi tarafından verilen dersler talebelerin istifadeleri için yeterli olup, diğer bir muallime ihtiyaç olmadığı gibi, zaten şimdiye kadar mekteb mualliminden fevkalade istifade edildiği çok tecrübelerle sabittir. Bu defa arttırılarak iki katına çıkarılan derslerin istenilen şekilde bir kat daha istifade artışını sağlayacağı ve Padişahın iradesinin hükmü gereği, muallimin mevcut maaşı ile arttırılan bir dersin öğretilmesi pekâlâ mümkündür.

Mekteb idaresinin söz konusu önerisi, Umum Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezareti tarafından 20 Ağustos 1898 (8 Ağustos 1314) tarihli tezkire ile Maarif Nezareti'ne bildirilmiş, fakat öğretim yılı başlamadan önce cevap alınamamıştır. Mekteb idaresine göre; sözü edilen derslerin imtihanlara dâhil edilip edilmeyeceği hakkında şimdiden talebeye bir tebliğ yapılmazsa, talebelerin de daha önceki yıllardaki gibi bu derslerden imtihan olunmayacakları düşüncesiyle söz konusu derslere ona göre önem verecekleri malumdur. Hâlbuki daha sonra imtihana kabulü halinde talebe için kaybının telafisi müşkül olacağı cihetle dersin pekiştirilmesi gerekir. Bu nedenle, bahsi geçen yazılara süratle cevap verilmesi hususunda Maarif Nezareti'nce gayret sarf edilmelidir (10 Ekim 1898).[30]

Bütün bu yazışmalara rağmen, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye Müdürlüğü'ne, din derslerinin öğretimi ile ilgili yeni düzenlemeler hakkında istenilen cevabın Maarif Nezareti'nce verilip verilmediği bilinmemektedir. Bunda söz konusu mektebin şimdiye kadar Mekatib-i Askeriye Nezareti'ne bağlı iken, bu sırada konum değiştirerek Orman, Maadin ve Ziraat Nezareti'ne bağlanmış olmasının da etkili olması ihtimali vardır. Çünkü sözü edilen nezaret tarafından yaklaşık bir yıl sonra Maarif Nezareti'ne gönderilen yazıda; din ilimlerinin Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye'de öğretim şeklinin anlaşılması lüzumuna binaen bu mektebe mahsus programın gönderilmesi rica edilmiştir (27 Ağustos 1899).[31] Ancak, Maarif Nezareti de, Tıbbiye-i Mülkiye'ye mahsus programın bu mektebin idaresi tarafından hazırlanarak süratle gönderilmesini talep etmiş (24 Eylül 1899)[32] ve bunun üzerine, Mekteb-i Tıbbiye Müdürlüğü tarafından Ulum-ı Diniye ders programı çizelgesi hazırlanarak, 27 Eylül 1899 (21 Cemaziyülevvel 1317) tarihli yazıyla Maarif Nezareti'ne takdim edilmiştir. Ancak programın içeriği hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir (MF. MKT, 400/22, 1898).

Yukarıda ifade edildiği gibi, mektebin din derslerini yürütmek üzere Mehmed Hilmi Efendi muallim olarak tayin edildiği ve dersin öğretim şekli ile ilgili bir rapor hazırladığı halde, Maarif Nezareti'nin 1898-1903 yılları arasını kapsayan salname kayıtlarında; mektebin beş sınıftan ibaret olan tıp sınıfları ile üç sınıftan ibaret olan eczacı sınıflarında din derslerine yer verilmediği görülmektedir. Mektebde okutulan bütün dersler ve dersleri veren muallimlerin isimleri salnamelerde zikredilmesine rağmen, din dersine ve muallimine değinilmemesi ilginçtir (MS, 1898: 97-98; MS, 1899: 99-100; MS, 1900, 103-

[29] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Fatih Dersiamlarından Mehmed Hilmi'nin Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane Müdürlüğü'ne gönderdiği 11 Temmuz 1898 (29 Haziran 1314) tarihli yazı.
[30] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezareti'nden Maarif Nezareti'ne gönderilen 10 Ekim 1898 (24 Cemaziyülevvel 1316) tarihli yazı.
[31] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Orman ve Maadin ve Ziraat Nezareti'nden Maarif Nezareti'ne gönderilen 27 Ağustos 1899(19 Rebiyülâhır 1317) tarihli yazı.
[32] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi'nden Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye Müdüriyeti'ne gönderilen 24 Eylül 1899 (18 Cemaziyülevvel 1317) tarihli yazı.

105; MS, 1901: 79-82; MS, 1903, 83-85). Bu durum, söz konusu dersin 1896-1898 yılları arasında okutulup, daha sonra programdan tekrar kaldırıldığı ihtimalini akla getirmekte veya salname kayıtlarına geçmediğini göstermektedir.

Mekteb-i Sultani'de Din Eğitimi

Mekteb, 1868 yılında açılmış olup, Tanzimat Dönemi boyunca programında din derslerine yer verilmemiştir (Kodaman, 1991: 133-136). Ancak, II. Abdülhamid Dönemi'nin başında mektebin eski haliyle öğretime devamında bazı sakıncalar görülmüş ve okulun ıslahı için çalışmalar başlatılmıştır (Kodaman, 1991: 136). Söz konusu çalışmaların başında müfredat programı değişimi gelmekte olup, 1877'den sonra mektebin bütün sınıf ve aşamalarına din ilimleri dersleri konulmuştur (Zengin, 2009: 85). "Ulum-ı Diniye" adıyla programa yerleştirilen bu ders, her sınıfta haftada 2'şer saat olarak okutulmuştur (MF. MKT, 400/22, 1898).

1898 yılına gelindiğinde, Sultan II. Abdülhamid, diğer mülki idadi ve yüksek okullarda olduğu gibi, Mekteb-i Sultani'de okutulan din derslerini de yetersiz bulmuş ve Maarif Nezareti'ne gönderilen talimatla bu mektebdeki din eğitiminin geliştirilmesini istemiştir. Bunun üzerine, Maarif Nezareti bu mektebe de bir yazı göndererek, din ilimlerinin öğretiminin ne durumda olduğu hakkında bilgi istemiştir(14 Haziran 1898/2 Haziran 1314)(MF. MKT, 400/22, 1898). Mekteb müdürlüğünce gönderilen cevapta şu hususlara yer verilmiştir:

"Padişahın iradesine Mekteb-i Sultani'ce daima uyulmakta, Müslüman çocukların dini akidelerinin takviyesi ve İslamiyet'in faziletleriyle fikirlerinin nurlanması hususunda her fırsatta istifade olunmak şartıyla hatıra gelen tedbirlerin tamamına başvurmada tembellik edilmemektedir. Bununla beraber, bu defa dahi Padişahın maksadına uygun olarak Ulum-ı Diniye dersleri hakkında yeni bir program tertip olunarak ekte sunulmuştur. Mütalaasından anlaşılacağı üzere mektebin ibtidaiye kısmında haftada 4'er, rüşdiye kısmında haftada 2'şer ve âliye kısmında haftada 1'er ders olarak sınıfların tamamında Ulum-ı Diniye dersleri mevcuttur. Öteden beri bu derslerin öğretim şekline dikkat olunduğu gibi, bundan böyle bir kat daha itina olunarak ve imtihanları sıkı tutularak istenilen şekilde istifadenin arttırılmasına çalışılacak ve muallimlere dahi o yolda tebligat yapılacaktır (2 Temmuz 1898)."[33]

Mekteb-i Sultani'de okutulmak üzere mekteb müdürlüğünce sınıf bazında yeniden düzenlenen ve haftalık ders saatleri ile derslerin içeriklerinin belirlendiği din dersleri programı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 4. Mekteb-i Sultani'nin Yeni Din Eğitimi Programı(MF. MKT, 400/22, 1898)

İBTİDAİYE SINIFLARI			
SINIFLAR	**DERSLER**	**SAAT**	**DERS İÇERİKLERİ VE KİTAPLAR**
Birinci Sene	Ulum-ı Diniye	4	Kur'an cüzlerine başlanır. Ayrıca, Tahiyyat, Salâvat-ı Şerife ve Kunut duaları ile Fatiha-i Şerife, İhlâs-ı Şerif ve Muavezeteyn (Felak ve Nas Sureleri) ezberlettirilir.
İkinci Sene	Ulum-ı Diniye	4	Kur'an cüzlerine devam olunur, namaz sureleri ve Ayet-el-kürsü ezberlettirilir.
Üçüncü Sene	Ulum-ı Diniye	4	Kur'an cüzlerine devam olunmakla beraber, bazı aşr-ı şerifler ezberlettirilir ve tecvide ve muhtasar ilmihale başlanır (Ali Nazima Bey'in Muhtasar İlmihali).
TALİYE (RÜŞDİYE) SINIFLARI			
Birinci Sene	Ulum-ı Diniye	2	İlmihal tafsil edilip (Ali Nazima Bey'in Mufassal İlmihali), Kur'an-i Kerim ve tecvid talimine devam olunur.

[33] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekteb-i Sultani müdürünün Maarif Nezareti'ne gönderdiği 2 Temmuz 1898 (12 Safer 1316) tarihli yazı.

İkinci Sene	Ulum-ı Diniye	2	Derikta okutulur, Kur'an-i Kerim'e devam olunur ve tecvid tatbikatı icra edilir.
Üçüncü Sene	Ulum-ı Diniye	2	Derikta Şerhi okutulur, kıraat ve Kur'an-i Kerim'e devam olunur.
ALİYE SINIFLARI			
Birinci Sene	Ulum-ı Diniye	1	Fıkıhtan Mecmuatü'z-Zühdiyye okutulur.
İkinci Sene	Ulum-ı Diniye	1	Mecmuatü'z-Zühdiyye'ye devam olunur.
Üçüncü Sene	Ulum-ı Diniye	1	Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'de var olan usule uygun tefsir ve hadis gösterilir.

Mekteb-i Sultani'nin söz konusu yeni din dersleri programı, sınıf bazında okutulacak bazı kitaplar ve içerikleri açısından birtakım farklılıklar içeren başka bir çizelgede[34] ise şöyle belirtilmiştir:

Tablo 5. Mekteb-i Sultani'nin Ulum-ı Diniye Dersleri Programı (MF. MKT, 400/22, 1898)

İBTİDAİYE SINIFLARI			
SINIFLAR	**DERSLER**	**SAAT**	**DERS İÇERİKLERİ VE KİTAPLAR**
Birinci Sene	Ulum-ı Diniye	4	Kur'an cüzlerine başlanır. Ayrıca, Tahiyyat, Salâvat-ı Şerife ve Kunut duaları ile Fatiha-i Şerife, İhlâs-ı Şerif, Muavezeteyn (Felak ve Nas Sureleri) ve diğer kısa sureler ezberlettirilir.
İkinci Sene	Ulum-ı Diniye	4	Kur'an cüzlerine devam olunur, namaz sureleri ve Ayet-el kürsü ezberlettirilir.
Üçüncü Sene	Ulum-ı Diniye	4	Kur'an cüzlerine devam olunmakla beraber bazı aşr-ı şerifler ezberlettirilir ve gayet muhtasar olarak ilmihale başlanır.
TALİYE SINIFLARI			
Birinci Sene	Ulum-ı Diniye	2	İlmihal biraz daha tafsil edilip Kur'an-i Kerim talimine devam ve tecvide başlanır(Nazima Bey'in Muhtasar İlmihali).
İkinci Sene	Ulum-ı Diniye	2	İlmihal mufassalan gösterilir, Kur'an-i Kerim'e devam olunur ve tecvid tekrar edilir(Nazima Bey'in Mufassal İlmihali).
Üçüncü Sene	Ulum-ı Diniye	2	Derikta okutulur, Kur'an-i Kerim talimi ve tecvid tatbikatı icra olunur.
ALİYE SINIFLARI			
Dördüncü Sene	Ulum-ı Diniye	1	Derikta Şerhi okutulur.
Beşinci Sene	Fıkıh-ı Şerif	1	Mecmuatü'z-Zühdiyye okutulur.
Altıncı Sene	Fıkıh-ı Şerif	1	Mecmuatü'z-Zühdiyyeye devam olunur.

Maarif Nezareti, Mekteb-i Sultani Müdürlüğü'nce yeniden düzenlenen söz konusu din dersleri programını yetersiz bulmuştur. Bu nedenle, ilgili irade gereği, bütün idadi mekteblerinin programlarında olduğu gibi, Mekteb-i Sultani programında dahi din derslerini arttırarak, yeni ders çizelgesini mekteb müdürlüğüne göndermiştir. Bu çizelge gereği dördüncü, beşinci ve altıncı senelere ilave olunan haftada 1'er saat Ulum-ı Diniye dersine bedel, haftalık olarak dördüncü seneden 1 saat Arabî, beşinci seneden 1 saat Tercüme ve altıncı seneden 1 saat Farisi dersini azaltmıştır. Ayrıca, 1898-1899 öğretim yılının başından itibaren derslere ekteki çizelge üzerine devam olunarak, Müslüman talebenin İslami faziletler kazanmasına son derece itina gösterilmesine ve lazım gelen Ulum-ı Diniye

[34] Bu çizelgede yer alan ders içerikleri, 1898-1903 yıları arasını kapsayan Maarif Salnamesi kayıtlarında da aynen geçmekte olup, fakat haftalık ders saatlerine yer verilmemiştir. Bkz. Maarif Salnamesi, H. 1316 (1898), s. 113-119; Maarif Salnamesi, H. 1317 (1899), s. 115-121; Maarif Salnamesi, H. 1318 (1900), s. 120-124; Maarif Salnamesi, H. 1319 (1901), s. 103-107; Maarif Salnamesi, H. 1321 (1903), s. 107-110.

kitaplarının ekte gönderilen kitap çizelgelerinde yazılı yerlerden aldırılmasına mekteb müdürlüğünce gayret sarf edilmesi gerektiğini bildirmiştir (5 Eylül 1898).[35]
Maarif Nezareti tarafından yeniden düzenlenen ve 1898-1899 öğretim yılının başından itibaren uygulanması istenen Mekteb-i Sultani din dersleri programı aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Mekteb-i Sultani'nin Ders Saati Arttırılmış Din Eğitimi Programı(MF. MKT, 400/22, 1898)

İBTİDAİYE SINIFLARI			
SINIFLAR	**DERSLER**	**SAAT**	**KİTAPLAR**
Birinci Sene	Kur'an-i Kerim	6	
İkinci Sene	Kur'an-i Kerim	3	
	Tecvid	1	
	İlmihal	2	Maarif kütüphanesinden ilk ilmihal
Üçüncü Sene	Kur'an-i Kerim	3	
	Tecvid	1	
	İlmihal	2	Maarif kütüphanesinden ikinci ilmihal
RÜŞDİYE SINIFLARI			
Birinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim	1	Hafız Ferid Efendi'nin Tecvidi
	İlmihal	2	Maarif Kütüphanesinden zükur (erkek) rüşdiye mekteblerine mahsus birinci ilim
İkinci Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim	1	Hafız Ferid Efendi'nin Tecvidi
	İlmihal	2	Maarif Kütüphanesinden Nimet-i İslam
Üçüncü Sene	Maa-Tecvid Kur'an-i Kerim	1	Hafız Ferid Efendi'nin Tecvidi
	Derikta	2	Maarif Kütüphanesinden
ALİYE SINIFLARI			
Birinci Sene	Derikta Şerhi	2	İmamzade merhumun
İkinci Sene	Mecmuatü'z- Zühdiyye	2	Cüz-i evvel (İlk kısım)
Üçüncü Sene	Mecmuatü'z- Zühdiyye	2	İlk kısmın ikmaliyle beraber ikinci kısmın ilk bölümüne başlanacaktır.

Mülkiye Mekteblerinde Okutulacak Dini Kitapların İncelenmesi için Komisyon Kurulması

Yukarıda ifade edildiği gibi, mülkiye mekteblerinde din ilimlerinin mükemmel bir şekilde öğretilmesine bir kat daha itina gösterilmesi hakkında çıkan irade daha önce Maarif Nezareti'ne tebliğ edilmiştir. Ancak, söz konusu derslerin daha iyi öğretilmesi için talebelere okutturulacak dini kitapların da öncelikle iyi seçilmesi gerekli görülmüştür. Bunun için de Padişah tarafından 2, Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezareti'nce 2 ve Maarif Nezareti'nce de 4 kişi seçilerek bunlardan oluşacak komisyon marifetiyle mülkiye mekteblerinde öğretilmesi gerekli olan dini kitapların belirlenmesi kararlaştırılmış ve durum Padişahın özel kalemi tarafından hem Maarif Nezareti'ne hem de Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezareti'ne bildirilmiştir (12 Eylül 1898).[36]

Padişahın bu emri doğrultusunda, söz konusu kitapların incelenmesi için Maarif Nezareti'nde oluşturulacak komisyonda görev yapmak üzere Mekteb-i Fünun-ı Harbiye-i Şahane hocalarından ve Erkan-ı Harbiye subaylarından Kaymakam Osman ve Binbaşı Osman Macid beyler seçilerek

[35] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Maarif Nezareti'nden Mekteb-i Sultani Müdürlüğü'ne gönderilen 5 Eylül 1898 (24 Ağustos 1314) tarihli yazı.
[36] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Yıldız Sarayı'ndan Maarif Nezareti'ne gönderilen 12 Eylül 1898 (25 Rebiyülâhır 1316) tarihli yazı.

gönderilmişlerdir (19 Eylül 1898).[37] Ancak, Maarif Nezareti ve Padişah tarafından kimlerin seçildiği ve komisyonun toplanıp toplanmadığı tespit edilememektedir.

Sonuç

Osmanlı modernleşme döneminde, askeri teknik okulların yanı sıra, çeşitli düzeylerde modern sivil okullar da açılmıştır. Bunların başında, başta İstanbul olmak üzere ülkenin hemen hemen her tarafında açılan sivil rüşdiye ve idadi mektebleri gelmektedir. Ayrıca, İstanbul'da açılan Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane ve Mekteb-i Sultani gibi sivil yüksek mektebler de bunlara ilave edilebilir.

Tanzimat Dönemi'nde, sıbyan ve rüşdiye mektebleri programlarında din derslerine yer verilirken, idadi ve sultanilerin müfredatlarında bu derslerin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Tanzimat Dönemi'nde açılan ve yukarıda sözü edilen yüksek dereceli öğretim kurumlarının ders programlarında da din derslerine yer verilmediği görülmektedir.

II. Abdülhamid Dönemi'ne gelindiğinde, eğitim alanında yapılan diğer çalışmaların yanı sıra, modern okulların ders programlarının geliştirilmesi hususunda da önemli çabalar sarf edilmiştir. Program düzenleme çalışmalarında genel yapı itibariyle din derslerine, Tanzimat yıllarına göre bu dönemde daha fazla yer verilmiştir. Bunun en önemli nedeni, eğitimin başlıca hedefleri arasında; çağın gerektirdiği bilgileri elde etmenin yanı sıra, devlete, saltanata ve dini değerlere bağlı nesiller yetiştirilmesinin hedeflenmesidir.

II. Abdülhamid Dönemi'nde aktif olan mekteplerin ders programları ana hatlarıyla değerlendirildiğinde, ilköğretimde daha önce din derslerine verilen ağırlığın bu dönemde de devam ettiği; orta dereceli mektepler olan rüşdiyelerin programlarında ise din derslerine ayrılan yerin Tanzimat Dönemi'ne göre daha fazla olduğu görülmektedir. İdadi ve yüksek okullarda ise daha önce din derslerine hiç yer verilmezken, bu yıllarda her sınıfta programa konulmaya başlanmıştır.

1898 yılına gelindiğinde, Maarif Nezareti, Padişah II. Abdülhamid'in iradesi doğrultusunda ve mekteb müdürlüklerinden alınan raporlar neticesinde, söz konusu sivil okulların din eğitimi programlarını yeniden düzenleyerek ders saatlerini arttırmış ve din derslerinde okutulacak kitapların seçimi ile ilgili çalışmalar başlatmıştır. Bilhassa din derslerinin ders saatleri ile ilgili yapılan yeni düzenlemeler, farklı düzeylerdeki okullarda uzun yıllar uygulanmıştır.

Ders programları üzerindeki değişiklik çalışmaları, II. Abdülhamid Dönemi'nin son yıllarına kadar devam etmiştir. Ancak, bilhassa din derslerinde istenilen eğitim hedeflerine bir türlü ulaşılamamıştır. Nitekim 1906 yılına ait iki belgede; mekteblerde dinen ve ahlaken arzulanan seviyede talebe yetiştirilemediğinden şikâyet edilerek, bu duruma çözüm bulabilmek için geçen yıl programların yeniden düzenlenip din ve ahlak derslerine ayrılan yerin arttırıldığı, hatta idadi ve yüksek dereceli mekteblere ulemadan birer ikinci müdür tayin edildiği belirtilmiştir.
II. Abdülhamid Dönemi'nde mektep programlarında din ve ahlak derslerine Tanzimat Dönemi'ne kıyasla daha fazla yer verilmesine rağmen, dönemin sonlarına kadar istenilen amaca ulaşılamaması, takip edilen yolun tek başına yeterli olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Yani din derslerinde hedeflenen sonuçlara ulaşılabilmesi sadece programlarda bu derslere ayrılan sürenin arttırılması ile değil, bununla birlikte nitelikli öğretmen, doğru öğretim yöntemlerinin takibi ve kaliteli ders araç-gereçleri ile iyi ders kitaplarının hazırlanmasına ve seçilmesine de büyük oranda bağlı olduğu açıktır.

[37] BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316, Mekatib-i Askeriye-i Şahane Nezareti'nden Maarif Nezareti'ne gönderilen 19 Eylül 1898 (3 Cemaziyülevvel 1316) tarihli yazı.

Kaynakça

A. Arşiv Kaynakları ve Salnameler

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi Evrakı (BOA, MF. MKT, 400/22, 24/M/1316; MF. MKT, 192/4, 01/B/1311; MF. MKT, 186/93, 02/Ca/1311).

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Yıldız Esas Evrakı (BOA, Y.EE, 37/86, 09/B/1290).

Maarif Salnameleri (MS, 1898, 1899, 1900, 1901, 1903).

B. Araştırma Eserler

Baskıcı, M. M. (2009). "Mekteb-i Mülkiye'den Siyasal Bilgiler Fakültesine 150 Yılın Kronolojisi", www.politics.ankara.edu.tr/MM-Kronoloji.pdf.

Demirel, F. (2010). *Mekteb-İ İdâdî* (Doktora Tezi), Erzurum.

Doğan, R. (1998). "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili", *Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, C. XXXVII*, 407-442.

Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi* (Cilt 1-2). İstanbul: Eser Matbaası.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: TTK Yayınları.

Zengin, S. Z. (2009). *II. Abdülhamid Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Zengin, Z. S. (2004). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*. İstanbul: MEB Yayınları.

İttihat ve Terakki Döneminde Eğitim (1908-1918)

Şevki YUNGUCU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 28harftenalfabe@gmail.com

Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ozgur@mu.edu.tr

İbrahim ERSÖZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ibrahimersz1728@gmail.com

Özet

İttihat ve Terakki, 1889 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu durumdan kurtarmayı amaçlayan öğrenciler tarafından mektebi tıbbiye-i şahane de kurulmuş bir cemiyettir. Osmanlı Devleti'nde İkinci Meşrutiyetin ilan edilmesini sağlayan cemiyet, 1908 yılından sonra parti olarak Enver, Talat, Cemal Paşa önderliğinde devlet yönetiminde etkili olmuştur. Osmanlı modernleşmesinin önemli bir parçası olan İttihat ve Terakki Partisi'nin yapmış olduğu reformlar Cumhuriyet Döneminde yapılan birçok reformun da temelini oluşturmuştur. İmparatorluğun bütünlüğünü korumayı ve modernleşmesini amaç edinen parti, toplumsal değişimin sağlanmasında eğitimi önemli bir araç olarak görmüştür. Birinci Dünya Savaşı sırasında zor şartlara rağmen hapishanelerde erkek mahkûmlar ile kadın mahkûmların çocuklarının eğitimleri ile ilgilenilmesi eğitime ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Partinin eğitim politikasının belirlenmesinde siyasal olaylar da etkili olmuştur. Balkan Savaşları'nda sonra Osmanlıcılık yerine Türkçülük fikri ön plana çıkmış, bu değişim eğitim politikası ve hedeflerine de yansımıştır. Ülke genelinde ortak bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışan parti; 1915 yılında çıkartılan "*Talimatname*" ile azınlık okullarında devlet otoritesi ve denetimini yerleştirmeye çalışmıştır. Ayrıca "*Medaris-i İlmiye Nizamnamesi*" ve "*Islah-ı Medaris Nizamnameleri*" ile medrese eğitiminde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu araştırmada, İttihat ve Terakki hükümetinin eğitim politikası ve eğitim alanında yapmış olduğu reformlar hakkında bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler: ittihat ve terakki, azınlık okulları, Türkçülük, eğitim

The Education in the Committee of Union and Progress Period (1908-1918)

Abstract

Committee of Union and Progress is a community that was found in Ottoman Medical School in 1889 by the students who wanted to rescue the Ottoman Empire from the bad situation. Committee that had a role in the declaration of Second Constitutionalist Period, it was effective in managing the state as a party under the leadership of Enver, Talat and Cemal Pasha after 1908. The reforms that were done by the Committee of Union Progress had an important role in the modernization of the Ottoman Empire and those reforms underlied the most of the reforms which were done in the Republic Period. As an aimer of the modernization and the ensuring the integrity of the empire, the Party regarded the education as an important means in the ensuring the social upheaval. Even if under the hard conditions during the World War I, the situation of taking care of the children of both men and women in the prisons shows how important the education is for them. Political events had an influence on the determination of the Party's educational policy, too. After the Balkan Wars, instead of Ottomanism, Turkism come into prominence and this change reflected on the educational policy and targets. Trying to create a common educational system across the country, the Party tried to place state authority and supervision into schools of miniorities with the help of 'Regulations' which was declared in 1915. Moreover, some changes were done in madrassah education with '*Medaris-i İlmiye Nizamnamesi*' and "*Islah-ı Medaris Nizamnameleri*". In this study, the information about the reforms in educational policy and the field of education done by the government of Committee of Union and Progress are going to be given.

Keywords: Committee of Union and Progress, Schools of Miniorities, Turkism, Education

Giriş

Kazanılan hakların geri alınması toplumda tepkinin doğmasına neden olur. II. Abdülhamit'in I. Meşrutiyet dönemine kısa sürede son vermesi, istibdat yönetimi aydınlar ve halk arasında kendisine karşı muhalefetin oluşmasına neden olmuştur. Meşrutiyet'i geri getirmeyi, kanun-i esasiyi tekrar etkin kılmayı hedefleyen muhalefetin başında 1889 yılında kurulan İttihat-ı Osmani Cemiyeti geliyordu. II. Abdülhamit'in kurduğu hafiyelik teşkilatı, alınan sıkı önlemler İstanbul'da cemiyet çalışmalarını zorlaştırmıştı. 1897 yılında birçok aydının Trablusgarp'a sürgün edilmesi, cemiyet çalışmaları için yurt dışı ve Rumeli'yi n plana çıkarmıştır (Tunaya, 2001; Babacan, 2014).

Rumeli'nin merkezden uzak olması, ekonomik ve sosyal yapısı sayesinde muhalif oluşumlar için uygun bir ortam oluşturmaktaydı. Bu özelliklerinden dolayı, 1906 yılında Selanik'te kurulan Osmanlı Hürriyet Cemiyet'i kısa zamanda balkanlarda yayılma imkanı bulmuştur. Üyeleri arasında 3. Ordu subaylarının da bulunduğu cemiyet daha sonra İttihat-ı Osmani Cemiyeti ile birleşmiş, ittihat ve Terakki adını almıştır. İttihat ve Terakki'nin hızla gelişmesinde üyeleri arasında ordu mensupları bulunması ve mason locaları etkili olmuştur. Cemiyeti ve üyelerini ortaya çıkarmak için yapılan soruşturmalar ordu içinde birçok üyesi olduğu için sonuçsuz kalmıştır. Makedonya, genç subaylarda milli düşüncenin gelişmesini sağlayan bir ortam oluşturmaktaydı. Burada milliyetçi çeteler ile savaşırken, kendileri de onlardan etkilenmiştir (Ahmad, 2013; Babacan, 2014).

1908 yılında İttihat ve Terakki'nin hazırladıkları bildiriler Avrupa'nın büyük devletlerinin elçiliklerine gönderilerek cemiyetin varlığı ve amaları açıklanmıştır. Cemiyet açığa çıktıktan sonra artan baskı, hafiye teşkilatının çalışmaları ve Reval görüşmeleri 3 Temmuz 1908 yılında isyan kararı alınmasına sebep olmuştur. Resneli Kolağası Niyazi Bey yanında içerisinde sivillerinde bulunduğu 400 kişi ile dağa çıkarak isyan hareketini başlatmıştır. İsyan haberinin İstanbul'a ulaşmasıyla saray isyanı bastırmak için girişimlerde bulunmuş ancak başarılı olamamıştır. İsyanı bastırmakla görevlendirilen Şinasi Paşa'nın postane çıkışında öldürülmesi sarayı orduyu kullanmaya mecbur bırakmıştır. Müşir Tatar Osman Paşa, İzmir üzerinden Rumeli'ye geçirilen Anadolu Taburları ile isyanı bastırmayı planlamıştır. Saray, askerlere isyanı Sırp ayaklanması, İttihat ve Terakki Cemiyeti'ni İslam karşıtı olarak tanıtmıştır. İzmir üzerinden Selanik'e gönderilen 47 tabur Doktor Nazım Bey'in çalışmaları sayesinde İttihat ve Terakki ile savaşmamış bilakis onların saflarına katılmışlardır (Babacan, 2014; Ahmad, 2013).

Meşrutiyet'in ilanına giden süreçte önemli olan bir diğer gelişme ise Firzovik Toplantısıdır. Kosova'da bulunan yabancıların Sarayiçi köyüne yapacakları geziyi protesto eden grup, İttihat ve Terakki mensubu kişiler tarafından Meşrutiyet lehine bir gösteriye çevrilmiştir. Saray Rumeli'de denetimini tamamen kaybetmiş, birçok merkez ve kasabada Meşrutiyet ilan edilmişti. 24 Temmuz'da sadrazamın telgrafında padişahın halkın istekleri doğrultusunda Meşrutiyeti tekrar ilan ettiği bildirilmiştir (Babacan, 2014; Ahmad, 2013).

1908 yılında başlattığı hareketle II. Meşrutiyet'in tekrar ilan edilmesini sağlayan İttihat ve Terakki bu tarihten sonra ülke yönetiminde etkin rol oynamıştır. Cemiyet, devletin kötü gidişatını durdurmayı ve birliği tekrar sağlamayı amaçlayan politikalar izlemiş, dönemin siyasal olaylarına bağlı olarak izlenen politikalarda değişiklikler yaşanmıştır. Balkan Savaşları'na kadar olan dönemde genel olarak Osmanlıcılık düşüncesi hakim olmakla birlikte, Türkçülüğü savunanlar çoğunlukta olmuştur. II. Abdülhamit'e karşı olması ve Kanun-ı Esasi'yi tekrar yürürlüğe koyma amacı, cemiyetin azınlıklar tarafından desteklenmesini sağlamıştır. 1908 İhtilali sonrası devleti oluşturan unsurlar arasında şenlik ve kaynaşma havası hakim olmuştur. Ancak bu ortam çok uzun sürmemiştir (Demir, 2007; Tunaya, 2001; Babacan, 2014).

Balkan Savaşları'nın ardından cemiyette Türkçülük fikrinin hakim olması, azınlık unsurların çekilmesine neden olmuştur. Cemiyet Osmanlı toplumunu yeniden inşa etmeyi, ırka ve dine dayanan ayrıcalıkları ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Azınlıklar ise Meşrutiyet'i desteklemekle birlikte sahip oldukları ayrıcalıklardan vazgeçmek istememişlerdir. Bu çelişki Cemiyet ile azınlık unsurları arasında ki anlaşmazlıkların temelini oluşturmuştur (Demir, 2007; Tunaya, 2001; Babacan, 2014).

Yeniliklerin aktarılması ve toplumun şekillendirilmesinde en önemli ara eğitimdir. İttihatçılar da bunun farkında olmuş eğitime önem vermişlerdir. İttihat ve Terakki'nin izlediği eğitim politikası

Osmanlı kimliğini ön plana çıkartmak amacındaydı. Bunun yanında Türkçülük fikride savunulmuş, korunmuştu. Cemiyet eğitimi daha iyi ve yaygın hale getirmeye çalışmış, Maarif Nezareti okulların eğitim programlarını inceleyerek zararlı bulunan unsurları kaldırmıştır. Eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Azınlık unsurları ise eğitimde anadili savunmuş, okullarda devlet denetimine karşı çıkmışlardır. Cemiyetin uygulamalarını Türkleştirme politikası olarak görmüşlerdir (Akyüz, 2010; Demir, 2007).

Tüm bu farklılıklara rağmen İttihat ve Terakki eğitim alanında ilkleri ve nemli gelişmeleri barındırmıştır. Bu çalışmada Türk eğitim tarihine katkılar yapan bu yenilikler incelenmeye çalışılmıştır.

İttihat Ve Terakki Dönemi Eğitim Reformları

Balkan Savaşları Osmanlı Devlet'i için ağır bir yenilgi ile sonuçlanmış, Rumeli toprakları elden çıkmış, hatta İstanbul işgal tehlikesi altında kalmıştır. Bu yenilgi aydınların düşünce yapısını değiştirmiş, ülkenin mevcut durumu ve yenilginin sebepleri araştırılmış, eleştiriler yapılmıştır (Akyüz, 2010).

Yenilginin sebepleri açıklanırken eğitimsel nedenlerde ön planda tutulmuş, Osmanlı eğitiminin geri kalmışlığı eleştirilmiştir. Balkan uluslarının başarısında eğitim sistemlerinin üstünlüğüne değinilmiştir. Ayrıca Balkan Savaşları azınlık unsurlarının milli eğitim alanında Türklerden önde olduğunu göstermiştir (Akyüz, 2010).

Bu nedenle Meşrutiyet döneminde milli duygulara sahip bir nesil oluşturma, eğitim sisteminin temel amaçları arasında olmuştur (Akyüz, 2010).

Okul Öncesi Eğitim Alanında

Osmanlı Devleti'nde 1908 öncesinde yabancıların ve azınlıkların açmış olduğu anaokulları bulunmaktaydı. Müslümanlar bu tür okullar açmada azınlıklara göre geç kalmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

23 Temmuz 1908'den önce bazı vilayetlerde özel anaokulları bulunmaktaydı. Bu tarihten sonra İstanbul'da özel anaokulları açılmaya başlamış, resmi ana mektepleri ise Balkan Savaşları'ndan sonra açılıp, yaygınlaşmaya başlamıştır. Anaokulların yaygınlaşmasıyla beraber, bu okullara muallime yetiştirilmediğinden bazı sorunlar yaşanmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Bu okullara gönderilen muallimeler iki okuldan yetişiyordu. Bunlardan birincisi Allians İsraelit'in anaokulu diğeri ise İstanbul Darülmuallimatı'nda bulunan anaokulu sınıfı idi. Yahudi ve Ermeni muallimelerden örnek alan öğrenciler, okullarda Avrupa'da terk edilen yöntemleri uygulamışlardır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Muvakkati ile ilköğretim öncesi eğitim düzenlenmiş, anaokulları ve sıbyan sınıfları ilköğretime dahil edilmiştir.1915 tarihli Ana Mektepleri Nizamnamesi ile büyük şehirlerde anaokulları çoğalmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Resmi anaokulların en kapsamlı programı 1914 yılına aittir. Bu programda anaokulu öğretim ve dersten çok bir çocuk bahçesi olarak tanımlanmıştır. Bu program derslerin uygulanışında çocukların özgürlüğüne önem veren, onların yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım öngörmekteydi. Eğitim tarihimizde drama yönteminin izlerine ilk defa bu dönemde rastlamaktayız. Bu dönemde Pestalozzi, Frobel, Montessori gibi eğitimcilerin eserleri çevrilerek, eğitim görüşleri daha iyi anlaşılmaya çalışılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

İlköğretim Alanında

1913'te çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati ile ilköğretimin zorunlu olduğu hükme bağlanmış ayrıca devlet okullarının parasız olduğu ilk kez bu kanunla kabul edilmiştir. Kanunla berber İptidai ve Rüşdi adlarıyla mevcut okullar birleştirilmiş Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye adını almıştır. İlköğretim bu şekilde iki yıl süreli üç devreye ayrılmıştır; Devre-i Ula, Devre-i Mutavassıta, Devre-i Aliye (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Ayrıca aynı tarihlerde Tarihi Temsil adıyla bir ders programa girmiştir. Tiyatro ve Dramatizasyon tekniklerinden yararlanılan bu derste tarihi konuların öğretimi daha canlı hale getirilmiştir (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Ortaöğretim Alanında

Ortaöğretimde gerçekleşen yeniliklerin çoğu İdadilerde görülmüştür. Meşrutiyet'in ilk yıllarında idadiler, rüştiyeleri kapsar biçimde taşrada ortaöğretimi oluşturmaktaydı.1908'den itibaren idadiyelerin programlarına yeni dersler girmeye başlamış, 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati ile rüştiyeler ortaöğretimden ayrılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

1908 tarihinden önce 12 vilayet merkezinde bulunan idadiler sultaniyeye çevrilmiştir. Birinci Dünya Savaşı yıllarında bu sayı 50'ye ulaşmıştır. Sultaniyelerin bir bölümü yatılı idi, erkek ve kız öğrenciler için ayrı ayrı okullar bulunmaktaydı. Sultaniyelerde eğitim, ilköğretimin üstüne birinci devresi 4, ikinci devresi 3 yıl olmak üzere toplamda 7 yıl sürmekteydi (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

1911 yılında İstanbul'da açılan ilk kız idadisi, 1913'de İstanbul İnas Sultanisi adını almıştır. 1915 yılında Bezmialem Sultanisi adını alan okul ilk kız lisesidir (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Yükseköğretim Alanında

1912 tarihinde yayınlanan nizamname ile yükseköğretimde yenilikler yapılmıştır. Maarif Nazırı Emrullah Efendi döneminde yapılan bu yenilikler ile Darülfünun, ilim gerçekleştirme ve yaymada daha iyi duruma getirilmeye çalışılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Nizamname ile Darülfünun; Ulum-i Şerriye, Ulum-i Hukukiye, Ulum-i Tıbbiye, Fünun ve Ulum- i Edebiye olmak üzere 5 şubeye ayrılmış, Alman ve Macar profesörler getirilmiştir. Ayrıca 1915 yılında 3 şubeden oluşan İnas Darülfununu açılmıştır. Şubeleri; Edebiyat, Riyaziyat ve Tabiiyatdır. Her şube için eğitim öğretim süresi 3 yıldı (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Ancak bu yenilikler istenilen sonuçları tam olarak verememiştir. Buna sebep olarak; Getirilen profesörlerin eğitim dışı faaliyetler ile daha çok uğraşması, I. Dünya Savaşı nedeniyle genç nüfusun silah altına alınması, ders kitaplarının yeterli sevide olmaması gösterilebilir (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Meşrutiyet döneminde açılan diğer yüksekokullar

- Orman Mekteb-i Alisi (1909)
- Dişçi Mektebi (1909)
- Kadastro Mektebi (1911)

Özel Öğretim Ve Azınlık Okulları Alanında

Meşrutiyet Dönemi'nin getirdiği özgürlükçü ortam ile özel öğretim önemli bir gelişme göstermiştir. Osmanlı İttihat Mektepleri Cemiyeti, Osmanlı Mektepleri Tevhid-i Mesai Cemiyeti ve Mekatib-i Hususiye İdadisi gibi Türk özel eğitimini geliştirmeyi amaçlayan cemiyetler kurulmuştur. 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati ile zihinsel ve fiziksel açıdan eksikleri olan çocukların ilköğretim imkanlarını sağlayacak bir nizamname yayınlanmıştır. İstanbul'da Dilsiz Mektebi açılmış, ancak eğitim verecek bina bulmkata güçlük çekilmiştir. Ayrıca 1909 yılında Selanik'te, 1911 yılında İzmir'de Sağır ve Dilsiz Mektebi açılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

1915 yılında yayınlanan Hususi Mektepler Talimatnamesi ile özel okullar üzerinde devlet denetimi sağlanması amaçlanmıştır. Azınlıklar ise okulları üzerindeki denetimlere karşı çıkmıştır. I. Dünya Savaşı'nda Rum ve Ermeni azınlıkların düşman ile işbirliği yapması, Balkan Savaşı sonucunda azınlıkların bulunduğu birçok toprağın elden çıkması azınlık okulları üzerinde düzenleme yapılmasını kolaylaştırmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Yayınlanan talimatname ile azınlıklar sadece oturdukları bölgede okul açabilecekti. Kendi dilleri öğretim dili olabilecek fakat Türkçe, Türkiye Tarihi ve Coğrafyası gibi dersler Türkçe olarak Türk öğretmenler tarafından okutulacaktı. Ayrıca azınlık okullarını Maarif Nezaret ve Mülkiye Amirleri denetleyebilecekti (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Medreseler

1910 yılında çıkarılan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ile medrese eğitimi düzenlenmiştir. Buna göre medrese öğrenimi süresi 12 yıl olarak belirlenmiştir. Medreselere 12-35 yaş arasında olanlar kayıt yaptırabilecekti. 1914 yılında ise Şeyhülislam Mustafa Hayri Efendinin çalışmaları sonucunda Islah-ı Medadis Nizamnamesi çıkarılmış, İstanbul'da bulunan medreseler Darü'l Hilafeti'l Aliyye medresesi altında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre medreseler 4 yıl öğrenimden oluşan 3 kısma ayrılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

1917 yılında Şeyhülislam Musa Kazım Efendi tarafından bir Nizamname yayınlanmıştır. 1914 yılında oluşturulan Darül'l Hilafeti'l Aliyye Medresesi'nin üzerine Medrese-i Süleymaniye adında yeni bir kurum oluşturulmuştur (Sakaoğlu, 2003; Ergün, 1996; Akyüz, 2010).

Sonuç

İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin amacı imparatorlukta kaybolmaya başlayan birliği tekrar sağlamak ve daha ileriye taşımak olmuştur. Bunu sağlamak için Meşrutiyet'in tekrar ilanını gerekli görmüşlerdir. Meşrutiyet ile birlikte meclis açılacak, anayasal faaliyetler tekrar önem kazanacaktı. Bu sayede azınlıkların sorunları mecliste tartışılacak, ortak çözümler üretilebilecekti (Demir, 2007; Ahmad, 1999, Babacan, 2005).

Cemiyet'in II. Abdülhamit'e karşı olması, Meşrutiyet'i tekrar ilan etme isteği azınlıklar tarafından desteklenmelerini sağlamıştır. Ancak bu destek çok uzun ömürlü olmamıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti bir Osmanlı kimliği ve vatandaşı oluşturmayı amaçlıyordu. Cemiyetin bu amaçla gerçekleştirdiği faaliyetler zaman içerisinde azınlıkların tepkisini çekmeye başlamıştır. Bunun temel sebebi azınlık unsurların hem Müslümanlar ile eşit haklara sahip olmayı, bunun yanında ayrıcalıklarını koruma isteği olmuştur (Demir, 2007; Ahmad, 1999, Babacan, 2005).

Azınlıkların bu çelişkisi, Balkan Savaşları sonrası ortaya çıkan yeni siyasi ve sosyal durum, Cemiyette hakim olan görüşün değişmesine neden olmuştur. Balkan Savaşları'nın ardından Türkçülük fikri ön plana çıkmış ve gelişme göstermiştir (Akyüz, 2010; Demir, 2007; Ahmad, 1999, Babacan, 2005).

Toplumu şekillendirmede, istenilen özelliklere sahip nesiller yetiştirmede en önemli araç şüphesiz eğitimdir. Bu yüzden İttihat ve Terakki eğitime önem vermiş birçok yenilikte bulunmuştur. Birinci Dünya Savaşı'nın ağır şartlarına rağmen Karesi Liva Hapishanesi'nde bulunan mahkumların eğitimi için öğretmenler görevlendirilmesi İttihat ve Terakki'nin eğitime verdiği önemi göstermektedir. Cemiyet döneminde eğitim kurumları ve programları yenilenmiş, çağdaş seviyeye ve milli çıkarlara uygun hale getirilemeye çalışılmıştır. Medrese programlarının ilime açık hale getirilmesi, azınlık okullarında Türkçe, tarih ve coğrafya derslerinin Türkçe olarak Türk öğretmenler tarafından okutulmasının zorunlu tutulmuştur (Yıldız, 2015, Binbaşıoğlu, 2009; Demir, 2007; Ahmad, 1999, Babacan, 2005).

Cemiyet, ülke yönetiminde hakim olduğu süre zarfında yenilikleri hayata geçirmekle birlikte istediği hedeflere tam olarak ulaşamamıştır. Buna sebep olarak; reform isteklerinin halktan gelmemesi, 31 Mart vakası, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve ekonomik sıkıntılar gösterilebilir. Sonuç olarak baktığımızda İttihat ve Terakki, Osmanlı İmparatorluğu içinde Türklük bilincinin oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunmuştur. Milli eğitimin temelleri bu dönemde atılmıştır (Ahmad, 1999, Babacan, 2005).

Kaynakça

Akyüz, Yahya; **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi, Ankara, 2010

Ergün, Mustafa; **İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, Ocak Yayınları, Ankara, 1996

Sakaoğlu, Necdet; **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003

Binbaşıoğlu, Cavit; **Türk Eğitim Tarihi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009

Ahmad, Feroz**; İttihat Ve Terakki 1908-1914**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1999

Babacan, Hasan; **Mehmed Talat Paşa 1874-1921 Siyasi Hayatı Ve İcraatı**, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2005

Yıldız, Ö. (2015); **Osmanlı Hapishaneleri Üzerine Bir Değerlendirme: Karesi Hapishanesi Örneği**, *Akademik Bakış, Cilt 19(Sayı 7), S.105*

Tunaya, T.Zafer; **Türkiye'de Siyasal Gelişmeler 1876-1938**, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, 2001

Demir, Fevzi; **Osmanlı Devleti'nde 2. Meşrutiyet Dönemi Meclis-i Mebusan Seçimleri 1908-1914**, İmge Yayıncılık, İstanbul, 2007

Modern Eğitimde John Dewey Raporu

Sinan KIYANÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, sinankiyanc@gmail.com

Özet

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun hemen sonrasında, birçok alanda yenileşme başlatmıştır. Bu alanlardan birisi ise Eğitim alanıydı. Eğitim, genç Cumhuriyetin değerlerini topluma benimsetecek ve hedeflerine ulaştıracak en etkili alanlardan birisi olduğundan bir dizi çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim alanında birçok yabancı eser Türkçeye çevrilirken; bu alanda tanınmış isimler Türkiye'ye davet edilmiştir. Bu isimlerden birisi de John Dewey'di. John Dewey, 1924 yazında Türkiye'ye gelerek bir dizi incelemeler ve gözlemlerde bulunmuştu. Bu inceleme ve gözlemlerini rapor haline getirmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitimde bir dizi düzenlemeler yapılmıştır.

John Dewey, eğitimi Pragmatizm felsefesi üzerine oturtmaya çalışmıştır. Eğitimde sürekli değişim ve yeniden inşa görüşünü benimseyen John Dewey, eğitimi değişmez doğrulardan kurtarmaya çalışmıştır. John Dewey günümüzde ön plana çıkan birçok eğitim modelinin temeli olarak kabul edilmektedir. Böylece eğitim her geçen gün gelişen koşullar ve teknolojik yenilikler sayesinde değişim ve gelişim sağlamıştır.

Bu çalışmada John Dewey'in Eğitim Felsefesi tekrar ele alınarak, günümüz eğitiminde uygulanabilirliği sorgulanmıştır. Değişen koşullar ve gelişen teknolojik gelişmeler karşısında John Dewey ve Felsefesinin açtığı ufuklar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: John Dewey, modern eğitim, pragmatizm, eğitim felsefesi,

John Dewey Report in Modern Education

Abstract

Right after the foundation of Turkish republic, developments were on their way in lots of fields one of which was education. Because education was seen as a means of enabling society to embrace the values of young Republic and allowing people to reach the goals set by new Republic, a number of studies had been carried out. In the scope of these studies, a lot of foreign works had been translated into Turkish and also well known names, one of which was John Dewey, in education field had been invited to Turkey. In 1924 summer, John Dewey visited Turkey and conducted a series of investigations and examinations. Then, he reported these to Ministry of Education and accordingly various regulations were done.

John Dewey tried to establish education on pragmatic philosophy. He had the view that education should continuously change and restructured. As a result, he tried to save education from unchangeable truths. John Dewey's educational philosophy is accepted as the foundation of many education models which come forward in these days. Thanks to him, continuous change and development in education is assured with changing conditions and technological innovations.

In this study, John Dewey's education philosophy is reevaluated and its applicability to today's education system is questioned. Moreover, in the light of changing conditions and developing technological innovations, the new horizons which John Dewey and his education philosophy opened are investigated.

Keywords: John Dewey, modern education, pragmatism, education philosophy

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti, Milli Mücadelenin kazanılmasıyla çağdaş hedeflere ulaşılabilmek için Eğitime büyük önem vermiştir. Bu nedenle Eğitim alanında bir dizi reform planlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında Alman etkisindeki Eğitim ve Öğretime yeni bir rota çizilmiştir. Bu amaçla dünyadaki eğitim modellerinin incelenmesi için isimler görevlendirilmiştir. Bu kapsamda 1926 yılında Nafi Atuf ve Rıdvan Nafiz Rusya Maarif Hakkında, Moskova Büyükelçisi Sezai Bey Sovyet Eğitim Sistemi, Kemal Zaim Bey Fransız Eğitim Sistemi, İsmail Hakkı Bey İtalyan Eğitim Sistemi,

Ahmet Hilmi Bey Alman ve Bulgar Okulları, Vildan Hanım ve Nizamettin Bey Danimarka'da Beden Eğitimi ve Halk Okulları, Hüviyet Bekir Hanım Viyana'daki meslek ve halk okulları hakkında rapor hazırlamışlardır (Ergün 1990: 450 ve Akkutay, 1996: 14). Bu isimlerin yanı sıra Osmanlı Devleti'nden kalan bir alışkanlık olarak yurtdışından inceleme yapmak için 1924 yılında John Dewey, 1925 yılında Alman Ticaret ve Sanayi Bakanlığı Danışmanı Alfred Kühne, 1927 yılında Belçikalı Teknik Öğretim Uzmanı Omer Buyse, 1934 yılında Uzman Mis Parker, 1932 yılında Prof. Albert Malche'nin yanı sıra 1933 ve 1934 yıllarında Walker D. Hines, Brehon Somervell, O. F. Gardner, Edwin Walter Kammerer, C. R. Whittlesey, W. L. Wright, Jr. Bongt Wadsted, Goldthwaite H. Dorr, H. Alexsandre Smith, Vaso Trivanovith'ten oluşan Amerikalı heyet davet edilmişti (Dewey, 1939: V). Bunların yanı sıra 1933-52 yılları arasında Ord. Prof. Philippe Schwartz, 1951 yılında Prof. W. Dickermann ve K. V. Wofford, 1952 yılında Prof. John Rufi, 1952-53 yıllarında E. Tompkins ve Prof. L Beals, 1953 yılında Prof. R.J. Maaske, 1955-56 yıllarında Dr. E.S. Gorvine ve 1957 ABD Heyeti (Akyüz, 2009:409) eğitimin çeşitli alanlarında yaptığı incelemeler ve çalışmalar ışığında eğitime yeni bir rol çizilmiştir.

John Dewey'in hazırladığı iki raporunda Türk Eğitim Sistemi üzerinde etkisi azımsanmayacak ölçüdedir. John Dewey, Milli Eğitim Bakanlığının teşkilatlanmasında önemli tavsiyeler de bulunmuştur. Talim Terbiye Kurulu, İnşaat İşleriyle sorumlu Destek Daire Başkanlığı, Zümre Öğretmenler Kurulu gibi yapıların fikir sahibidir. Bunun yanı sıra Köy Enstitülerinin çıkış noktası da hazırladığı raporlar kabul edilebilir. Ancak geçen bu sürede onun raporlarında önemle vurguladığı ihtiyaçların giderilmediği tespit edilmiştir. Onun eğitimdeki önemli sıkıntılar olarak nitelediği birçok unsur günümüzde de varlığını korumaktadır. Bu açıdan John Dewey'in tekrar ele alınması ve raporlarının teknik olarak incelenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Modern Eğitim seviyesine ulaşması amaçlanan Türk Eğitiminin sıkıntıları, Cumhuriyet tarihi boyunca varlığını koruduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışma da John Dewey'in hazırladığı iki raporda esas alınmıştır. Raporlarda güncelliğini koruyan konular vurgulanmıştır. Onun raporları bir bütün olarak ele alınmış ve akışına uygun aktarılmıştır.

Bu çalışma John Dewey'in Türkiye Cumhuriyeti'ne davet edilmesiyle yaklaşık iki aylık bir inceleme neticesinde hazırladığı raporların güncel açıdan incelenmesidir. Raporların tamamı yerine güncel eğitimde önemini devam ettiren hususlar üzerinde durulmuştur. Raporların ilk unsuru eğitim için gerekli olan bütçe ve teşkilat yapısı olduğundan Milli Eğitim Bakanlığı'nın günümüz yapısı ve bütçesi üzerinde durulmuştur. Eğitim hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesi, gereken yatırımların yapılabilmesi için bütçenin yetersizliği vurgulanmıştır. John Dewey okulları sadece eğitim alanı olmanın yanı sıra toplumsal bir merkez olarak görmüş ve özellikle kırsal alanlarda önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda günümüzde okulların fiziki durumu ve yetersizliği eğitim alanında mevcut sorunlardan birisi olarak durmaktadır. Okulların fiziki yetersizliği eğitim açısından olumsuzluklara neden olmaktadır. Eğitimin çağdaş hedeflere ulaşmasını sağlayacak materyal ve eğitim hizmetlerinin mevcut durumu istatistiki verilere dayanılarak ortaya konmuştur. Eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi yönünde atılan adımların yanında bölgesel farlılıklalar eğitimde en önemli sorun olarak durmaktadır. Hazırlanan iki raporda da vurgulanan Kütüphanelerin günümüzdeki sayıları kullanılmaları belirtirken; bu konuda yaşanılan sıkıntılar üzerinde durulmuştur. John Dewey'in raporunda altı çizilen Öğretmen Yetiştirme, öğretmenlerin mevcut sorunları belirtilirken atama puan ve ölçüt farklılıklarından ötürü Tarih Öğretmeni adaylarının mevcut durum ve sorunları üzerinde durulmuştur. John Dewey raporlarında eğitim ve öğretim hizmetlerinde yöntem ve içerik yerine fiziki koşullara yer verdiğinden çalışma da üzerinde durulan hususlar yöntem ve içerik yerine fiziki koşullar olmuştur.

Çalışmada tarihi yöntem kullanılmış John Dewey tarafından hazırlanan raporların akışına uygun olarak ulusal ve uluslararası güncel verilerden faydalanılmıştır. John Dewey'in Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ilk yabancı gözlemci olması ve dünya eğitim tarihinde önemli bir isim olması nedeniyle kılavuz kabul edilerek Türk Eğitim Sisteminin Çağdaş seviyelere ulaşmasındaki tarihsel sorunlar, ilgili ulusal ve uluslararası veriler ışığında ortaya konmuştur.

1. John Dewey'in Türkiye'ye Gelişi

Türkiye Cumhuriyeti'nde Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasıyla ülkeyi kalkındırmak ve çağdaş bir yapıya büründürmek için çalışmalara hemen başlanmıştır. Bu süreçte eğitimin önemini vurgulamak için 23 Nisan 1920'de TBMM'nin açılmasından hemen sonra, 2 Mayıs 1920 ve 3 sayılı Kanun'la kurulan ve on bir vekâletten oluşan Bakanlar Kurulu (İcra Vekilleri Heyeti), Maarif Vekâleti (Milli Eğitim Bakanlığı) kurulmuş ve ilk Maarif Vekili Sinop Milletvekili Dr. Rıza Nur olmuştur (TBMM, 1959: 30-32). 5 Eylül 1921 tarihinde henüz Sakarya Savaşı'nın devam ettiği günlerde Meclis Evrak ve Tahrirat Müdürü Necmettin Sahir Sılan, Birinci Mecliste bulunan 437 milletvekiline meclisin ilk anketini uygulamıştır. Ankette "İstiklal Savaşı'nın başarılı ve verimli olması neye bağlıdır (Kazanılacak olan Milli İstiklal mücadelemizin feyizdar ve sermeredar olması neye mütevakkıftır)?" Sorusu sorulmuş ve cevaplar 8 Nisan 1923 tarihine kadar 315 milletvekili tarafından yazılı olarak verilmiştir. Buna göre % 43,2 (136 Milletvekili) Ekonomik Gelişmelere ağırlık verilmesi ilk sırayı alırken, %37,1 (117 Milletvekili) Eğitime önem verilmesi ve cahillikle mücadele edilmesi gerektiğini belirtmiştir (TBMM, 2004). Bu ankette de belirtildiği üzere Milli Mücadelenin başarıya kavuşması askeri başarının yanı sıra ekonomik ve eğitim alanında verilecek mücadelelerle gerçekleşecekti.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ağır savaş yıllarından sonra birçok kurumunu dönemin koşullarına uygun hale getirmek için yurt dışından bilim adamları davet edilmiştir. Yabancı uzmanların davet edilmesi Osmanlı Devleti'nde 1716 sonlarında Fransız Subay De Rocheford'un Askeri Okullar hakkında hazırladığı raporla başlamıştır (Lewis, 1984: 47). Bu tarihten sonra Fransız, Alman birçok uzman Osmanlı Devleti'ne gelerek raporlar hazırlamışlardır (Akkutay, 1996: 12). Türkiye Cumhuriyeti de eğitim alanında yenilik yapmak için yabancı uzmanlardan faydalanmak istemiştir. Bu amaçla 15 Temmuz-15 Ağustos 1923'de I. Heyet-i İlmiye toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantıya İsmail Safa, Mustafa Rahmi, İhsan Sungu, Avni Başman gibi önemli eğitimciler katılmıştır. Toplantıya Misak-ı Millînin amaçları doğrultusunda Pragmatizm ve onun en önemli temsilcilerinden birisi olan John Dewey damgasını vurmuştu. John Dewey o dönemin eğitimcileri tarafından tanınan isimlerdendi. Onun kitapları Türkçeye çevrilmişti ve okullarda okutulmaktaydı. Bunun üzerine Maarif Vekili İsmail Safa Bey John Dewey'i Türkiye'ye davet etmiştir (Ata, 1998: 58).

John Dewey, 8 Mart 1924 yılında dönemin Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından resmi olarak davet edilmiştir. Bu davet John Dewey'e Mr. Charles R. Crane aracılığıyla iletilmiştir. Davet üzerine John Dewey 21 Temmuz-16 Eylül tarihleri arasında Türkiye'de eğitim konusunda incelemelerde bulunmuştur (Ata, 1998: 59).

John Dewey'in Türkiye'de kaldığı dönemde basın ona büyük ilgi göstermiştir. John Dewey'in gelişi başlarda tam olarak anlaşılamamış, kimi basında Türkiye'de görevde bulunacağı haberleri çıkmıştır. Onu yakından takip eden basın Ankara ve İstanbul'da ki incelemeleri ve kanaatlerine geniş yer vermiştir (Ata, 2001:200)

John Dewey Türkiye de bulunduğu yaklaşık iki aylık süre zarfında İstanbul ve Ankara'da incelemelerde bulunmuştur. John Dewey, bu dönemde okulların tatil olması nedeniyle uygulama hususunda incelemeler yapamasa da okulların fiziki durumlarıyla ilgili önemli tespitler yapmıştır. Onun tespitlerine bakıldığında gözlem ve incelemelerinin yanı sıra eğitimcilerle görüşmüş, onların bilgi ve tecrübelerinden faydalanmıştır. Bu incelemeler neticesinde iki rapor hazırlamıştır. İlk rapor bütçeye acilen konulması gereken hususları belirttiğinden daha Türkiye'de bulunduğu dönemde sunulmuştu. İkinci rapor ise Amerika'ya gittikten sonra hazırladığı Asıl Rapordur (Dewey, 1939: 1).

2. John Dewey'in İlk Raporu

John Dewey, Türkiye'ye gelir gelmez incelemelerine başlamıştır. Birinci Dünya savaşı ve sonrasında kazanılan Kurtuluş Savaşı ülke ekonomisinde büyük sıkıntılar yaşanmasına neden olmuştur. John Dewey yaptığı incelemelerde ilk tespit ettiği hususta ekonomik sıkıntılardı. Eğitimin sağlıklı bir şekilde istenilen seviyeye ulaşması için kaynaklar son derece önemliydi. John Dewey gözlemleri neticesinde acil bir rapor ele almış ve ilgili birimlere sunmuştur. John Dewey'in Türkiye'den ayrılmadan hemen önce İstanbul'da düzenlediği basın toplantısında yaptığı açıklamalar bu raporun bir taslağı niteliğindedir. Basının yoğun ilgisiyle karşılaşan John Dewey bu toplantıda Türkiye'ye neden geldiğini, vazifesini ve eğitim hususundaki tespitlerini paylaşmıştır. John Dewey bu toplantıda

Türkiye'de tedrisatın tevhit edilmesinin iyi yapılmış olduğunu, Amerika'da böyle eskisi gibi iki türlü tedrisat olmadığını, orta mektep mezunlarından büyük bir kısmı, üniversiteye devam etmeyecekleri için, bu mekteplerin müfredatının, hayat ve mesleğe göre olması gerektiğini belirtmiştir. İlk tespitlerini gazetecilerle paylaşmıştır;

• Öğrenci ile hayatın, çevre irtibatı temin edilmelidir.

• Ortaokul mezunları yüksekokullara giremeseler bile hayata hazırlanmış ve bir meslek seçtirilmiş olarak çıkmalıdır.

• İlkokullar, yaşları küçük olduğu için bir mesleğe hazırlanma yerine onlarda şahsî teşebbüsü geliştirilmelidir. Bu süreçte öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Onlar, memleketin ihtiyaçlarını daha iyi bilirler. Çocukların yalnız hafızalarına yüklenmemelidir. El işlerine önem verilmeli, köy hayatı ile irtibat kurulmalıdır. Örneğin, buğday yetiştiren bir çevrede teoride tohum ve türleri gösterilerek, toprağın, havanın, iklimin hayat durumu üzerindeki etkisi öğretilerek, ziraat, alet edevat yine aynı surette uygulamalı gösterilmelidir.

• Okul binaları, öğretime elverişli olmalı ve oyun yerleri bulunmalıdır. Okul öğrenciler için sıkıcı bir yer olmaktan çıkarılarak eğlenceli bir hale getirilmelidir. Böylece öğrencilerin okul ile bağlarının daha güçlü olacağını belirtmiştir.

• Türkiye'de idare sistemi Cumhuriyet'tir. Halk kendisini bizzat idare edecek. Öğrencilerin buna göre yetiştirilmesi gerektiğini belirtirken, öğretmenlerin önemini ve kılavuzluğunu belirtmiştir (Ata, 2001: 203). John Dewey'in belirttiği bu unsurlar eğitimin yeniden şekillendirilmesi için kıymetli bilgilerdi. O, teoriden pratiğe yön verilmiş eğitimin özellikle kırsal alanların kalkınmasında büyük rol oynayacağı ifade etmiştir. Bu bilgilerin basında geniş yer bulması eğitime bakış açısında da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu toplantıdan kısa süre sonra John Dewey Türkiye'den ayrılmıştır. Ayrılmadan önce ilk raporunu hazırlayarak Maarif Vekilliğine (Milli Eğitim Bakanlığı) sunmuştur.

John Dewey ilk raporu "Bütçeye Konulması Muktazi Tahsisat Hakkında Muhtıra" başlığıyla hazırlanmıştır. Rapor içerik olarak sekiz, dayanak olarak sunulan iki madde olmak üzere toplam on maddeden oluşmaktadır. Rapor okulların fiziki durumunun iyileştirilmesi, Maarif Vekilliğinin ihtiyaca göre teşkilatlanması, kütüphane ihtiyacının giderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kütüphane ihtiyacının kısa vadede bir çözüm olarak "Seyyar Kütüphane" fikrini ortaya atmıştır. Okulların toplumsal bir merkez olduğunu vurgulayan John Dewey, okul binalarının yapıldığı bölgelerin özelliklerine ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

İlk raporun değindiği önemli unsurlardan birisi de Maarif Vekilliğinin (Milli Eğitim Bakanlığı) teşkilatlanmasıydı. Maarif Vekilliği, Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk kurulan vekilliklerden birisi olmasına karşın teşkilatlanması zaman almıştır. John Dewey, Maarif Vekilliği hakkında önemli uyarılarda bulunmuştur. Bunlardan ilki işlemlerin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için bürokrasi ve kırtasiyecilikten uzak durulmasını belirtirken; yerinde yönetim yani âdemi merkeziyetçiliği tavsiye etmiştir (Dewey, 1939: 2).

Maarif Vekilliği kuruluşundan günümüze kadar teşkilat yapısında sürekli değişlikler yapılmıştır. 2 Mayıs 1920 tarih ve 3 sayılı Kanun'la Maarif Vekilliği adıyla kurulmuş ve 14.09.2011 tarih ve 652 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile günümüzdeki halini almıştır. Maarif Vekilliği geçen bu sürede sekiz defa isim değişikliği yapmış, 1989 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı olarak adlandırılmıştır (meb.gov.tr/15.08.2016). Ancak John Dewey'in raporunda belirttiği kırtasiyecilik ve bürokrasiden tüm bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı kurtulabilmiş değildir. Halen varlığını ve etkisini devam ettirmektedir.

Eğitimde önemli unsurlardan birisi de yerinde yönetim yani "Âdemi Merkeziyetçilik"tir. Bu konu günümüzde de önemli tartışma konularından birisi olarak varlığını devam ettirmektedir. Bu konu üzerine yeterince çalışma yapılmadığı gibi kavramsal karmaşalarda yaşanmaktadır. Eğitim camiasının genişliği nedeniyle bürokratik unsurlardan arındırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra okulların

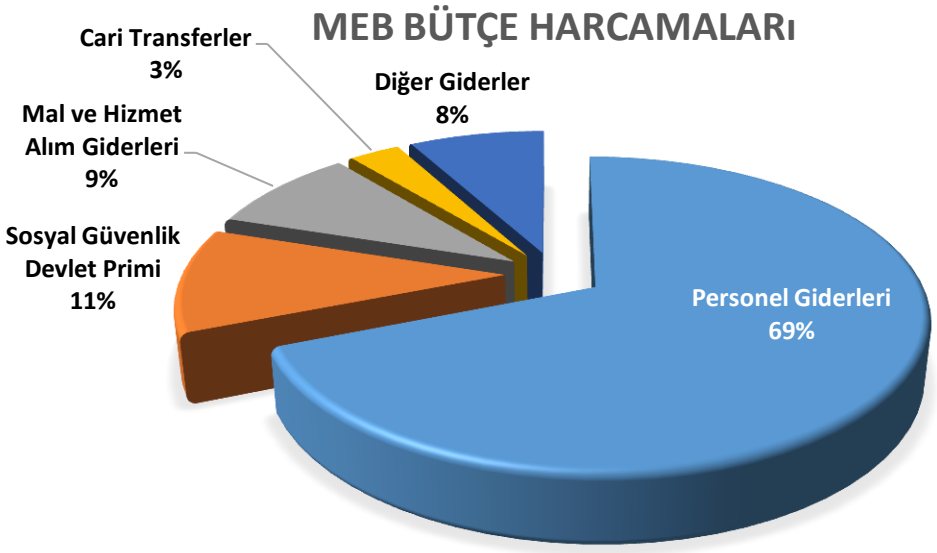
işlevselliğini artırmak, çabuk ve etkili karar vermek için eğitimde yerinde yönetim güçlendirilmelidir. Böylece eğitimde var olan bürokrasi nedeniyle yavaş işleyen unsurlara işlerlik kazandırılmalıdır (Duman, 1998: 472). Bu eğitimde bölgesel farklılıkların ortadan kaldırmak için önemli bir adımdır. Merkezi eğitim sisteminin bu kadar geniş bir alanda hizmet vermede yaşadığı güçlükler karşısında, yerel birimlerle yapılacak işbirliği sonuç verecektir. Bu konuda Mülki İdare Amirlerinin sorumluluklarının artırılması ve Mülki İdare Amirlerinin bu sorumluluklarını okul yönetimiyle paylaşması gerekmektedir.

3. John Dewey'in Esas Raporu

John Dewey Amerika'ya döndükten sonra hazırlayıp sunduğu ikinci rapor ilkine göre daha detaylıydı. Bu nedenle "Esas Rapor" olarak sunulmuştur. Bu raporun ilk kısmında okulun fiziki durumlarını iyileştirmek, araç gereçlerin eğitim için yeterli miktarda sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu rapor çalışmanın da odak noktası olmaktadır.

4. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi ve Harcamaları

Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılında 74.419.306.000 TL'lik bütçesiyle Maliye Bakanlığından sonra ikinci sırada yer almaktadır. Aşağıda 2016 yılına ait Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Harcamaları grafiği verilmiştir.



Milli Eğitim Bakanlığının harcama giderleri incelendiğinde Personel giderleri ve Sosyal Güvenlik giderleri bütçenin büyük kısmını kapsadığından eğitim hakkında gerekli yatırımların yapılmasını zorlamaktadır. Mal ve Hizmet alımlarının bütçe oranı %9 iken, Personel Giderleri ve Sosyal Güvenlik Devlet Primleri %80'lık bir kısmı kapsamaktadır. Bu da Eğitim için gerekli olan hizmetlerin sunulması, fiziki yapının iyileştirilmesi, AR-GE hizmetlerine gerekli bütçenin aktarılamadığını göstermektedir. Bu durum sadece eğitim hizmetlerinin devamını sağlarken iyileşmesinde aksamalara neden olmaktadır. MEB Bütçesi üst sıralarda yer alsa da hizmetlerin iyileştirilmesi için yeterli olmamaktadır.

Türkiye'de nüfus artışının hızlı olması, genç nüfus ve okul çağındaki nüfusun fazlalığı, kentleşme, işsizlik ve eğitime olan yüksek talep eğitim için ayrılan kaynakların ihtiyaçları karşılayamamaktadır. Eğitime olan yüksek talep sonucu öğretmen, öğrenci ve okul sayısı hızla artarken eğitim için ayrılan kaynaklar zorunlu ve temel ihtiyaçları (cari harcamalar ve mal ve hizmet alım giderleri ile personel harcamaları) karşılamak ile sınırlı kalmaktadır. Özel eğitim harcamaları dâhil edildiğinde birtakım değişiklikler görülse de bu değişiklikler eğitimde kaliteyi arttıracak boyuta ulaşmamaktadır. Bütçenin

tüm bunlar karşısında her geçen gün artış göstermesine karşın eğitim harcamaları OECD ülkelerine göre çok geride kalmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014: 9).

5. Eğitimde Bölgesel Farklılıklar

Eğitimde bölgesel farklılıklar John Dewey tarafından hazırlanan raporda belirtilmemiştir. Çalışma da verileri ortaya koyarken bölgesel farklılıkları belirtmek gerekmektedir. Eğitimin genel istatistiki verilere göre değerlendirilmesinin sağlıklı sonuçlar ortaya koymadığından dolayı bölgesel verileri göz önüne almak gerekmektedir. Aşağıda günümüz eğitim yapısında okullaşma oranı, öğretmenlerin görev süresi, okul öncesi eğitim belirtilmiştir. Bu hususların uygulanmasında bölgesel farklılıklar üzerinde durulmuştur. Günümüzdeki eğitimin en büyük sorunlarından birisi olan bölgesel farklılıklar istatistiklere kısmen yer bulduğundan, veriler üzerinden inceleme yapıldığında bu etken göz önünde bulunmadığı zaman yanıltıcı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu nedenle bölgesel farklılıklar dikkat edilmesi gereken unsurlardan birisidir. Aşağıda 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 İlkokul, Ortaokul ve Lise verileri verilmiştir (tuik.gov.tr/18.08.2016)

- **İlkokul**

Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Okul başına öğrenci sayısı	Şube başına öğrenci sayısı	Öğretmen başına öğrenci sayısı
98,86	29.169	282.043	5.593.910	234.920	192	22	20
99,57	28.532	288.444	5.574.916	243.305	195	22	19
96,30	27.544	295.252	5.434.150	237.760	197	21	18
94,87	26.522	302.961	5.360.703	246.090	202	21	18

- **Ortaokul**

Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Okul başına öğrenci sayısı	Şube başına öğrenci sayısı	Öğretmen başına öğrenci sayısı
93,09	16.987	269.759	5.566.986	124.584	306	27	19
94,52	17.019	280.804	5.478.399	128.551	304	27	18
94,35	16.969	296.065	5.278.107	147.693	292	25	17
94,39	17.343	322.680	5.211.506	164.943	281	24	15

- **Ortaöğretim**

Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Okul başına öğrenci sayısı	Şube başına öğrenci sayısı	Öğretmen başına öğrenci sayısı
70,06	10.418	254.895	4.995.623	129.566	382	23	16
76,65	10.955	278.641	5.420.178	140.560	375	23	15
79,37	9.061	298.378	5.691.071	151.661	466	21	14
79,79	10.550	335.690	5.807.643	182.530	405	20	13

Yukarıdaki tablolarda ilk ve ortaokulda okullaşma oranları dikkat çekerken, ortaöğretimde ise her geçen gün iyileştiği görülmektedir. Bu olumlu tabloya karşın Eğitim Reform Girişimi (ERG)'nin 27 Nisan 2016 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Milletvekillerine sunulmak üzere hazırladığı raporda eğitimin bölgesel farklılıklarına dikkat çekilmektedir. Rapora göre Türkiye'de 15-19 yaş arasında (Ortaöğretim seviyesinde) olan kızların %27'si eğitimine devam edememektedir. Bu oran OECD ortalaması olan %7'nin çok üzerinde bulunmaktadır. Yine aynı yaş gurubu erkeklerden % 15'i eğitimine devam edemediği gibi ekonomik hayata katkı sağlamamaktadır.

Eğitim Reform Girişimi (ERG)'nin hazırladığı raporda bölgesel farklılıklar için bir başka gösterge ise sınıf öğretmenlerinin sık sık değişmesidir. Öğretmenlerin okuma ve yazma gibi en temel becerilerini kazandığı dönemde Sınıf Öğretmenlerinin sıklıkla değişmesi, öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları bağa zarar verdiğinden okula aidiyet duygusunu zayıflatmaktadır. Türkiye'nin doğusu ile batısı arasındaki bu ayrım o kadar derin ki İzmir'de bir öğretmenin hizmet süresi ortalama 14,8 yıl iken, Hakkâri ve Şırnak'ta 1,3 yıla kadar düşmektedir. Bu da öğrencinin ilkokulu sürecinde üç öğretmen değiştirmesine denk gelmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet süreleri bölgesel bazda ortalama 11 yıldır.

Eğitim Reform Girişimi (ERG)'nin hazırladığı raporda belirtilen önemli bulgulardan birisi de okulöncesi eğitime erişimdir. PISA 2012 sonuçlarına göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış bir öğrenci 15 yaşına geldiğinde hiç okul öncesi eğitim almamış akranına göre akademik olarak bir okul yılı daha ilerdedir. Türkiye 2013 yılı verilerine göre okulöncesi okullaşma oranı %28 iken, gayri safi milli hasılası yakın olan Venezuela, Bulgaristan ve Meksika gibi ülkelerden geri kalmaktadır. Ülke içinde de bu oran bölgesel farklılıklara yansımaktadır. 2015-2016 yılında 4-5 yaş çocukların %43 okulöncesi eğitime erişebilmektedir. Örnek olarak Nevşehir'de okulöncesi oranı %62 olurken, bu oran Ağrı'da %33 kadar düşmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşamaması için en önemli engel ise okul öncesi eğitimin ücretli olmasıdır. Yoksul aileler arasında katkı payı ödenmesinde imkânsızlıklardan dolayı yoksul bölgelerde bu oran düşük kalmaktadır. Bu ekonomik farklılık öğrencilerin ilerleyen süreçte de karşısında çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda varlıklı ailelerden gelen öğrencilerin Fen ve Anadolu liselerine girme oranı çok yüksekken; meslek liselerine devam eden her dört öğrenciden biri yoksul aileden gelmektedir.

6. Okulların Mevcut Durumu

John Dewey raporunda okulların fiziksek koşullarına, eğitim araç ve gerçeklerinin iyileştirilmesine geniş yer vermiştir. Okulların fiziki şartlarının eğitim için elverişli hale getirilmesini, bütçeden pay ayrılmasını ve Maarif Vekilliğin inşaat işleriyle ilgili birimin gerekliliğini belirtmiştir. Bu rapor sonrasında Maarif Vekilliğinde yapılan değişiklikle kurulan birim günümüzde "İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı" ismiyle devam etmektedir. Yine kurulan Hükümetlerin Programlarına bakıldığında, eğitimde fiziki koşulların iyileştirilmesi geniş yer almıştır. Okulların fiziki şartlarının günümüzde de önemli eksiklikler bulunmaktadır. Yapılan araştırma da her altı okuldan birisinin müdürü ısınma, havalandırma ve aydınlatma hususlarında yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okullara mali kaynak aktarılmadığından dolayı hizmetlerde aksamalar meydana gelmektedir. Okulların temizliği hususunda ise her 10 çocuktan 6'sı tuvaletlerin temiz olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra OECD ülkelerinde her 5 öğrenciye 1 bilgisayar düşerken, ülkemizde aynı yaş gurubunda her 45 öğrenciden 1 tanesine bilgisayar düşmektedir (egitimreformugirisimi.org/tr/11.08.2016). Bölgesel farklılıklar günümüzde eğitimin önündeki en büyük problemlerden birisi olarak görülmektedir. Eğitimde mevcut bölgesel farklılıklar sosyal problemlerin nedenlerinden birisidir.

Gelişen teknoloji nedeniyle günümüzde okul dışı birçok yer eğitim amacıyla kullanılsa da okul halen en yaygın ve güvenilir eğitim ve öğretim ortamıdır. Eğitimin kalitesi okulun fiziksel yapısıyla doğru orantılıdır. Yeterli imkânlarla sağlanmış bir okul sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler için de son derece kıymetli bir ortam oluşturmaktadır (Vural ve Sadık, 2003: 18). Okul binalarının tek düzeden kurtarılarak bölgenin şartlarına ve eğitim hizmetlerine dayalı uygunluğu dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Bu konuda az sayıda araştırma olduğundan dolayı araştırmalar teşvik edilmelidir.[1]

7. Kütüphanelerin Mevcut Durumu

John Dewey özellikle kırsal alanlarda okulu sosyal yaşamın merkezine koymaktadır. Bu nedenle okullar toplumsal kalkınmada son derece önemli bir yerdedir. Okulların sadece öğrencilere değil toplumsal eğitim merkezi haline getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Böylece Türkiye Cumhuriyeti'nin hedeflediği gelişmişliği başaracaktır. Bu hedefte en önemli noktanın da kütüphaneler

[1] Okul binalarının bölgesel ve hizmetlere uygun hale getirilmesi hususunda akademik çalışmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu alanda Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarından öne çıkanlar; Çağlayan: 2014, Yılmaz: 2014

olduğunu vurgulayan John Dewey, Kütüphane'nin önemini raporunda sık sık belirtmiştir (Dewey, 1939:4;). 2015 yılında TUİK tarafından yayınlanan verilere göre Türkiye'de 1 Milli Kütüphane, 1.130 Halk Kütüphanesi, 555 Üniversite kütüphanesi ve 27.836 örgün ve yaygın eğitim kurumu kütüphanesi olmak üzere 29.522 kütüphane bulunmaktadır (tuik.gov.tr/04.08.2016). Bu sayılara karşın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 53.546 okuldan 27.836 tanesinde kütüphane bulunmaktadır. Bu kütüphanelerin 2.621 tanesinin özel okulların olduğuna göre Milli Eğitim Bakanlığına ait olan kütüphane sayısında yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Kütüphaneci sayısında yaşanan sıkıntılara karşın her yıl (üniversiteler yaklaşık 500 mezun vermektedir) atanan sayısı 4 adet olması bu ihtiyacı karşılayacak nitelikte değildir. Kütüphanelerin yeterli olmaması ve kullanımında ki eksiklikler PISA verilerinde Türkiye, Okuma-Anlama oranı bakımından 2009 yılında 41. Sırada, 2012 yılında 42. Sırada, 2016 yılında ise 37. Sırada yer almıştır (aljazeera.com.tr 4.04.2015/26.09.2016). Gelişen teknoloji ve koşulların bir sonucu olarak Kütüphanelerden beklentileri de artırmaktadır (Karakaş, 1999: 58). Milli Eğitim Bakanlığı kütüphaneleri yaygınlaştırmak ve daha işler hale getirmek için Zenginleştirilmiş Kütüphaneler (Z Kütüphane) Projesini uygulamaya koymuştur. Eğitim faaliyetlerinde son derece önemli bir yere sahip olan kütüphanelerin sayılarının artırılmasının yanı sıra daha kullanışlı hale getirilmesi gerekmektedir.

8. Öğretmen Yetiştirme

John Dewey Öğretmenler hususuna geniş yer vermiş ve "Nihayet muallimler nasıl olursa mektepler de öyle olur" ifadesiyle öğretmenlerin önemini vurgulamıştır. John Dewey, Türkiye'de bulunduğu sürede Öğretmenlerle toplantı yaparak onların bilgi ve tecrübelerinden faydalandığı gibi sorunlarını da dinlediği yukarıda belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan sosyo ekonomik birçok soruna değinen John Dewey bu koşulların sağlanamaması durumunda Öğretmenlik mesleğine duyulan ilginin azalacağını ifade etmiştir (Dewey: 1939, 15-16). Ancak günümüzde Öğretmenlik mesleğine olan ilginin azaldığı görülmektedir. Günümüzde öğretmen adaylarının mesleğe geçişte ölçüt ve değerlendirmelerin farklılığından ötürü tüm alanları aynı koşullar altında göstermek imkânsızdır. Bu nedenle çalışmanın bu kısmında Tarih Öğretmen adayları ve mesleğe atanma ölçütleri ele alınmıştır.

LYS Puanına Göre Tarih Öğretmenliği Bölümü Sonuçları[2]			
Düşük Puan	**Yüksek Puan**	**Başarı Sırası**	**Yıl**
357.468	373.875	50.100	2015
359.165	392.897	42.000	2014
383.502	420.482	22.400	2012
413.294	449.070	23.700	2011
427.340	459.920	23.500	2010

Yukarıda Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümüne ÖSYM tarafından yapılan sınavlar neticesinde yerleştirme puanları verilmiştir. Bu puanların aynı tip yapılan 2010-2015 yılları göz önüne alınmıştır (osym.gov.tr./21.08.2016). Bu yıllar arasında puanların düştüğü açık bir şekilde görülmektedir. Bu da öğretmenlik mesleğinde kalite kaygılarını ortaya çıkarmaktadır. Bu ilgi kaybının bir diğer göstergesi de yine aynı yıllar arasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünü tercih oranları aşağıda belirtilmiştir (osym.gov.tr/22.08.2016).

Üniversite Tercihlerine Göre Tarih Öğretmenliği

[2] ÖSYM tarafından yayınlanan LYS Yerleştirme Puan istatistiğinde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümü 2013 yerleştirme bilgileri bulunamamıştır.

İlk Tercih	Toplam Tercih Edenler	Yıl
2.431	36.597	2015
4.531	59.386	2014
1.273	21.819	2013
1.810	29.652	2012
3.207	55.881	2011
4.889	108.997	2010

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünü ilk sırada tercih eden aday sayısı 4.889 iken; 2015 yılında bu sayı 2.431 kadar düşmüştür. Yine Toplam tercih sayısına bakıldığında bu süre zarfında yaklaşık 1/3 oranında bir azalma göze çarpmaktadır.

Bu ilginin azalması öğrencilerin Tarih Öğretmenliği bölümünü tercih etme nedenlerinin karşılanamadığıdır. Bu konuda yapılan araştırmaya göre Tarih Öğretmenliği tercih nedenleri belirtilmiştir (Kaya, Aslan, Günal, 2013: 12):

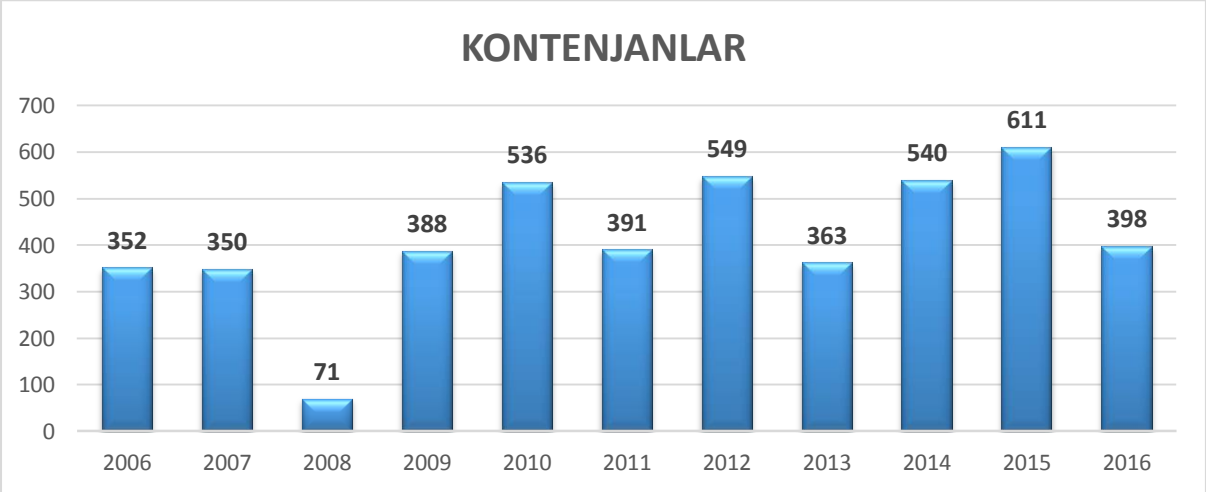
- İş kaygısı %22
- Tarihe duyulan ilgi %22
- Formasyon sıkıntısıyla uğraşmama düşüncesi %10
- Öğretmenlik mesleğini yapma arzusu %10
- Puanın bu bölüme denk gelmesi %10
- Öğretmenlerin yönlendirme ve telkini % 8
- Geçmişi öğrenme isteği %3
- Topluma faydalı olabilme düşüncesi %3
- Tarih öğretmeninin toplumsal statüye sahip olması %2
- Tarihin en iyi lise öğrencilerine öğretilebileceği düşüncesi %2
- Tarih alanında kendini daha başarılı bulma %2
- Geçmişi araştırma isteği %2
- Diğer %5

Yukarıda bilgilere bakıldığında öğrencilerin tercih edenleri olarak Tarih bilimine duydukları ilgi ve İş kaygısı oranları bir birine eşittir. Yine Tarih Bölümü öğrencileri arasında yapılan "Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Bölümünden Beklentileri" anketinden alınan sonuçlar aşağıda verilmiştir (Kaya, Aslan, Günal, 2013: 19):

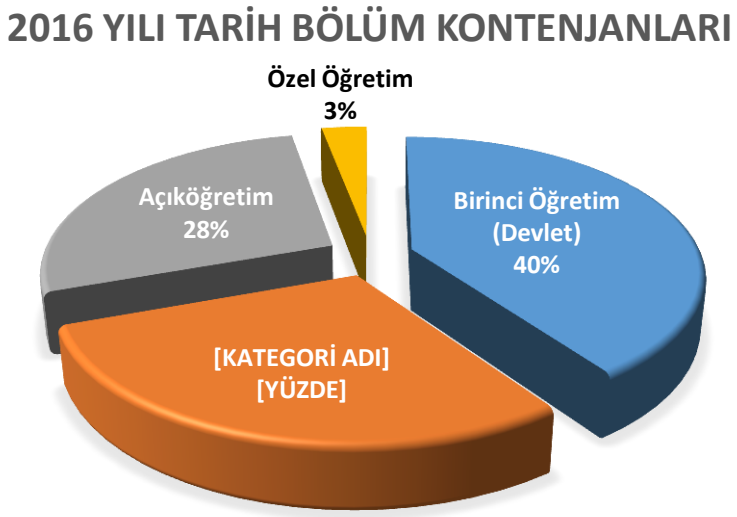
- Öğretmen olarak atanabilmek %31
- İyi bir tarih öğretmeni olabilmek %14
- Tarih alanında kendini geliştirmek %14
- Genel kültürünü arttırmak %11
- Akademik kariyer yapmak %11
- Öğretmen olma arzusu %5
- Tarihi seven öğrenciler yetiştirmek %4
- Toplumun ve çevresinin tarihle ilgili çeşitli taleplerini karşılayabilmek %4
- Toplumda saygı duyulan, dinlenilen kişi olmak %3
- Diğer %3

Araştırmanın ilk sırasında %31 oranla Öğretmen olarak atanabilmek yer almaktadır. Bu da gösteriyor ki öğrencilerin haklı olarak bölümden en büyük beklentileri Öğretmen olmaktır. Tarih Öğretmenliği atama oranlarına bakıldığında Tarih Öğretmenliği bölümü yedi üniversitede

bulunmaktadır.[3] Bu üniversitelerin kontenjanı 21 adettir. Buna göre her yıl 147 öğrenci Tarih Öğretmenliği bölümünden mezun olmaktadır. Ancak Tarih Bölümü öğrencilerin Formasyon alarak yarışa katılmaları puanları artırmıştır.

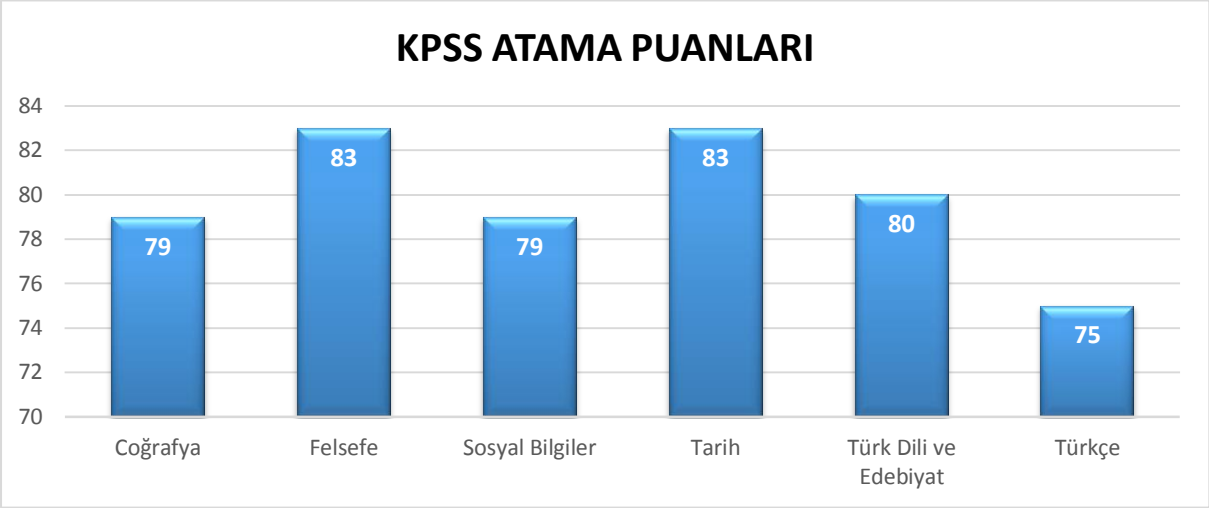


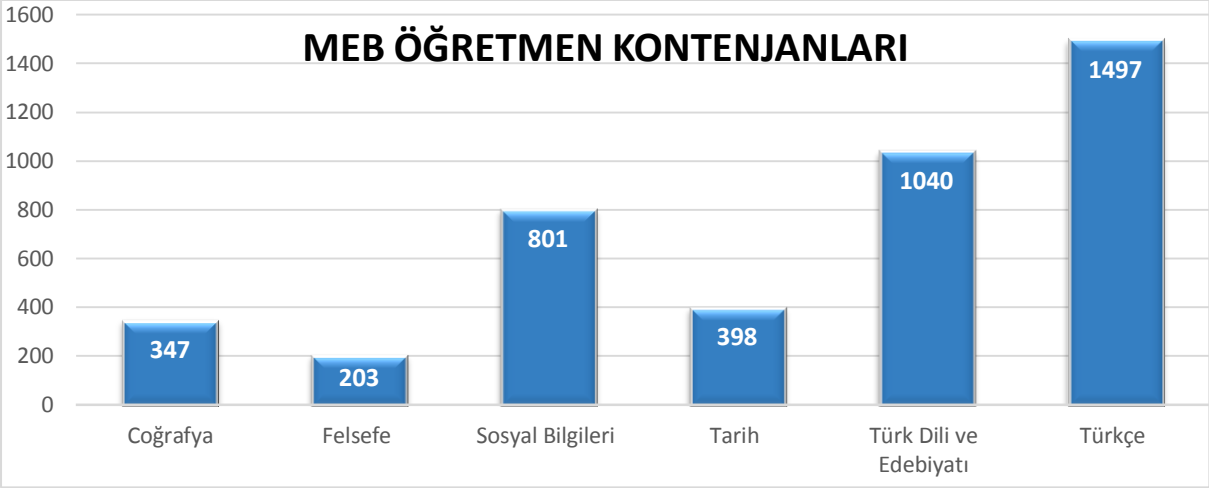
Yukarıda 2006-2016 yılları arasında KPSS Puanına göre Tarih Öğretmenliği atama kontenjanları yer almaktadır. Türkiye'de (LYS Puanı ile yerleştirilecek) Tarih Bölümü 115 Üniversitede bulunmaktadır. Bu üniversitelerin toplam kontenjanı 14.821 adettir.



Tarih Öğretmenliğine giriş puanı ile girilebilecek diğer Öğretmenlik bölümlerinin KPSS atama puanları ve kontenjanları aşağıda verilmiştir.

[3] Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.





Yukarıda verilen istatistiklere göre KPSS Atama puanına göre Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Tarih Öğretmenliği (83 Puan) en yüksek puan olarak görülmektedir. Kontenjan bazında yine Felsefe Grubu Öğretmenliği, Coğrafya ve Tarih Öğretmenliği takip etmektedir.

Yukarıda bilgiler ışığında Öğretmenlik mesleğinin her geçen yıl daha da zorlaşan şartları nedeniyle ilginin azaldığını göstermektedir. Bu durum mesleğe daha başlamamış bir öğretmen adayı üzerinde olumsuz etkiye neden olmaktadır. Yapılan bir araştırma da Tarih Bölümü okuyan öğrencilerin Tarihe ilgi duyma Sebepleri anketi verileri aşağıda sunulmuştur (Kaya, Aslan, Günal, 2013: 9):

- Öğretmenlerin tarih konularını güzel anlatması %29
- Öğretmenlerin tarih konularını araç-gereçlerle işlemesi %16
- Tarih kitaplarından etkilenme %14
- Öğretmenlerin genel tutumundan etkilenme %10
- Tarihin gizemli ve ilgi çekici olaylarla dolu olması %8
- Aile ve yakın çevrede anlatılan tarihsel olaylardan etkilenme %4
- Tarih ile ilgili dizi ve belgesellerin etkilenme %4
- Tarih dersinde başarılı olma %4
- Diğer %10

Yukarıda verilen tarih bölümü öğrencilerin Tarih Bilimine en çok Öğretmenlerini örnek alarak kazandığı vurgulanmıştır. Tarih öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde etkisi son derece önemlidir (Özbaş ve Aktekin, 2013: 217).

John Dewey hazırladığı raporda ayrıyeten derslerin uygulanış şekillerinde de değişiklikler yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Günümüzde de uygulanmakta olan Fen ve Sosyal derslerinde toplanmasını belirtmiştir. John Dewey üniversite eğitimi hakkında da tavsiyelerde bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinden belirli bir grubun yurt dışına gönderilmesi ve yurt dışından alanında önemli hocaların Türkiye'de davet edilerek ders verdirilmesini tavsiye etmiştir. John Dewey, Türkiye'de bulunduğu dönemde İstanbul ve Ankara'nın önemli yerlerini gezmiştir. Bu kapsamda İstanbul Arkeoloji Müzelerini de gezmiştir. Böylesine önemli eserlerin bulunduğu bir coğrafyanın üniversitelerinde Arkeoloji bölümünün kurulmasını tavsiye etmiştir. Bunun yanı sıra yaptığı gözlemler neticesinde İstanbul Üniversitesinde Sosyal Hizmetler Bölümünün kurulması gerektiğini tavsiye etmiştir (Dewey, 1939: 23-25).

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınmada ki en büyük aracı tüm ülkelerde olduğu gibi Eğitim ve Öğretimdir. Eğitim ve öğretim hizmetleri Osmanlı Devleti'nde II. Mahmut dönemine kadar vakıflar tarafından sağlanmıştır. Bunun zararlarının farkına varılmasıyla oluşturulan merkezi teşkilat günümüze kadar bir değişim içinde olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti çağdaş hedeflerine ulaşmak için eğitim ve öğretim hizmetlerinde bir dizi yenilik faaliyetine girişmiştir. Bu kapsamda ülkelerin eğitim sistemlerini öğrenmek için araştırmacılar görevlendirildiği gibi başta yurtdışından uzmanlar davet edilmiştir. Bu süreçte ülkelerin eğitim yapılarının öğrenmek için hazırlanan raporların yanı sıra ülkemizde inceleme yapan bilim adamlarının raporları göz önüne alınarak eğitim şekillenmiştir. Günümüzde Eğitim Sistemi üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Burada unutulmaması gereken unsur Milli Eğitim Bakanlığının hizmet alanının genişliğidir. Ancak 1924 yılında ülkemize gelen John Dewey'in hazırladığı raporda belirtilen ihtiyaçların günümüze kadar süregelmesi eğitim üzerinde tartışmaları güçlendirmektedir. Bu nedenle eğitim hususunda politikaların tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bunun için ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın kuruluşu felsefesine dönmesi eğitimi vakıfların ve cemaatlerin kontrolünden çıkarmalıdır. Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, okul bütçesinin sağlanması gerekmektedir. İkili öğretim, Yatılı Bölge İlköğretim Okullarının bir an önce son bulması eğitim alanında son derece olumlu sonuçlar doğuracaktır. Eğitimin Öğrenci-Öğretmen-Veli üçgeninde ele alınması ve atılımlar üniversitelerle ortak işbirliği içinde olmalıdır. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversite işbirliği bürokratik engellerden uzak sonuçlar çıkaracaktır. Eğitimin önündeki en büyük engel olarak görülen bölgesel farklılıkların kapanması için yerel yönetimlerle ortak hareket edilmelidir. Bunun için de Milli Eğitim Bakanlığının benimsediği merkezi sistemin yumuşaması gerekmektedir. Eğitimin bir millet için değeri bilinmeli ve buna göre hareket edilmelidir.

Kaynakça

Akkutay, Ü. (1996), *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları (Atatürk dönemi)*, Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Akyüz, Y. (2009), *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M. S. 2009*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ata, B. (1998), *John Dewey ve Türkiye'de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930)*, Atatürk'ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu Kitabı, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Ata, B. (2001), *1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'in Türkiye Seyahati*, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, 3, 193-207.

Ayrangöl Z., Tekdere M. (2014), *Türkiye ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılmalı Analizi*, LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 1-30

Çağlayan, E. (2014), *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dewey, J. (1939), *Türkiye Maarif Hakkında Rapor*, İstanbul: Devlet Basımevi.

Duman, A. (1998), *Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme mi?*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(4), 467-483.

Ergün, M. (1990), *Türk Eğitim Sisteminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler*, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 17, 453-457.

Karakaş, S. (1999), *Üniversite Kütüphanesi Kullanıcılarının Beklentileri ve Kullanıcı Tatmini*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,39, 57-66.

Kaya R., Aslan H., Günal H. (2013), *Tarih Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenleri ile Bölümden Beklentilerine İlişkin Görüşleri (Atatürk Üniversitesi Örneği),* Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 2 (2), 1-31.

Lewis, B (1984), *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Özbaş, B. Ç. ve Aktekin, S. (2013), *Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretmenliğine İlişkin İnançlarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi*, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9 (3), 211-228.

TBMM (1959), *TBMM Zabıt Ceridesi*, C.1, Ankara: TBMM Matbaası.

TBMM (2004), *İlk Meclis Birinci Dönem TBMM Milletvekillerinin Gelecekten Bekledikleri Anketi,* Ankara: TBMM Kültür Sanat Yayın Kurulu Yayınları.

Vural, A. V. ve Sadık, F. (2003), *İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 130 (28), 16-23.

Yılmaz, E. (2014), *Okul Binaları ve Örgüt Kültürü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

http://www.meb.gov.tr.

http://www.tuik.gov.tr.

http://www.egitimreformgirisimi.org/tr/

http://www.aljazeera.com.tr.

http://www.osym.gov.tr.

Jön Türkler Ve Hürriyetçi Tarih Tasavvuru

Mehmet Kaan ÇALEN
Trakya Üniversitesi, mkaancalen@trakya.edu.tr

Özet

1908 senesinde Meşrutiyet'in ikinci defa ilânıyla birlikte Osmanlı Devleti bir rejim değişikliği yaşadı. Bu değişiklik, Yeni Osmanlılar, Midhat Paşa, tahtan indirilmiş 3 padişah (Abdülaziz, V. Murat, II. Abdülhamid), Jön Türkler ve İttihat ve Terakki gibi aktörlerin içerisinde bulunduğu aşağı yukarı yarım asırlık bir tarihî arka plâna sahiptir. Yeni rejimin kendi yakın tarihini teşkil eden bu arka plân, Jön Türkler tarafından "hürriyetçi tarih tasavvuru" adını verdiğimiz yeni bir tarih yorumu ile ele alınmıştır. Söz konusu tarih yorumu, Jön Türk ideolojisinin temel kavramları olan "hürriyet", "müsavat", "adalet", "meşveret", "kanun-i esasi", "istibdat" gibi bazı anahtar kelimelere dayanmakta ve tarihî süreç bu kavramlar üzerinden okunmaktadır. Tebliğimizin amacı, 1908'den sonra kaleme alınmış ders kitaplarında, yeni rejimin söz konusu sürece, yani kendi yakın tarihine dair nasıl bir tarih tasavvuru vücuda getirdiğini, zikredilen tarihî aktörler hakkında kullandığı dilden yola çıkarak ortaya koymaktır. Bu itibarla çeşitli ders kitaplarında Abdülaziz, Yeni Osmanlılar, Midhat Paşa, II. Abdülhamid, Birinci ve İkinci Meşrutiyet, İttihat ve Terakki ve 31 Mart Vakası hakkındaki anlatılar ele alınarak yeni rejimin nasıl bir tarih tasavvuru inşa ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Jön Türk tarih tasavvuru, II. Meşrutiyet döneminde tarihyazımı, II. Meşrutiyet döneminde tarih eğitimi, II. Meşrutiyet Döneminde ders kitapları

Young Turks and Libertarian Conception of History

Abstract

The Ottoman Empire experienced a regime change with the declaration of Constitutional Monarchy in 1908 for the second time. This change had, more or less, half a century of historical background that some actors took place such as Young Ottomans, Midhat Pasha, the deposed three sultans (Abdulaziz, Murat V, Abdulhamit II), The Young Turks and The Committee of Union and Progress. This background which constituted the new regime's own recent history, was taken up with a new interpretation of history by Young Turks as we call it "libertarian conception of history". This interpretation of history, based on some key words, which take place within the basic concepts of the young Turkish ideology like liberty, equality, justice, consultation, constitution, tyranny and historical process was read through these concepts. The aim of this essay, is to demonstrate the historical imagination of new regime about its own recent history, proceeding from the language used on this historical actors in textbooks were written after 1908. Hence, it is tried to understand the historical imagination of new regime, by analyzing narratives in various textbooks about Abdulaziz, Young Ottomans, Midhat Pasha, Abdulhamid II, First and Second Constitutional Monarchy, The Committee of Union and Progress and The 31 March Incident.

Key Words: Historical Imagination of Young Turks, Historiography in II. Constitutional Monarchy Era, History Education in Second Constitutional Era, Textbooks in Second Constitutional Era

Giriş

1908 senesinde Meşrutiyet'in ikinci defa ilânıyla birlikte Osmanlı Devleti bir rejim değişikliği yaşadı. Bu değişiklik, Yeni Osmanlılar, Midhat Paşa, tahtan indirilmiş 3 padişah (Abdülaziz, V. Murat, II. Abdülhamid), Jön Türkler ve İttihat ve Terakki gibi aktörlerin içerisinde bulunduğu aşağı yukarı yarım asırlık bir tarihî arka plâna sahiptir. Jön Türkler, yeni rejimin kendi yakın tarihini teşkil eden bu arka plânı, "hürriyetçi tarih tasavvuru" adını verdiğimiz yeni bir tarih yorumu üzerinden okumuşlardır. Söz konusu tarih yorumu, Jön Türk ideolojisinin temel kavramları olan "hürriyet", "müsâvât", "âdalet", "meşveret", "kânûn-i esâsî", "istibdât" gibi bazı anahtar kelimelere dayanmakta ve tarihî süreç bu kavramlar üzerinden mütalaa edilmektedir. Tebliğimizin amacı, 1908'den sonra kaleme alınmış ders kitaplarında, yeni rejimin kendi yakın tarihine dair nasıl bir tarih tasavvuru vücuda getirdiğini, zikredilen tarihî aktörler hakkında kullandığı dilden yola çıkarak ortaya

koymaktır. Bu itibarla çeşitli ders kitaplarında Abdülaziz, Yeni Osmanlılar, Midhat Paşa, II. Abdülhamid, Birinci ve İkinci Meşrutiyet, İttihat ve Terakki ve 31 Mart Vakası hakkındaki anlatılar ele alınarak yeni rejimin inşa ettiği tarih tasavvuru anlaşılmaya çalışılmıştır.

Resmî, Terminolojik ve Tarihî Çerçeveler

Resmî çerçeve ve ders programları

Jön Türk tarih tasavvuruna dair farklı düzlemlerde birkaç çerçeve çizmek mümkündür. Bunlardan ilki ders programlardan hareketle çizilebilecek olan resmî çerçevedir. Hürriyetçi tarih tasavvurunun temel unsurlarının II. Meşrutiyet sonrası ders programlarında yer alması bizatihi Maârif Nezâreti tarafından talep edilir. 1329 tarihli "*Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredâtı*"nda kırâat derslerinin konu listesinde "hükümet-i müstebidenin mehâziri", "meşrutiyetin nimetleri", "kânûn-i esâsî" gibi başlıklar bulunur (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1329a, s. 5-8). Tarih ile ilgili okuma parçalarında ise Osmanlı, Türk ve Osmanlı tarihinin en büyük simalarının menkıbelerinin okutulması istenir ve bu bağlamda Midhat Paşa ile "10 Temmuz" bahisleri ilgili kitaplarda görülür; Namık Kemal ve Ziya Paşa'dan seçme metinler ile Midhat Paşa'yı öven şiirler kitaplarda yer alır. "Muhtasar Tarih-i Osmanî" dersinde "devr-i istibdâd", "hürriyet mücâhedeleri", "10 Temmuz"; "Muhtasar Tarih-i Medeniyet ve Kurûn-ı Cedide" dersinde de "1293 Kânûn-i Esâsîsi", "devr-i istibdâd" ve "10 Temmuz" konularının da işlenmesi istenir. Bu konuların "bizde ıslahat teşebbüsleri" bahsindeki "Sultan Selim-i Sâlis ve Nizâm-ı Cedid", "Sultan Mahmud-ı Sânî ve Vaka-i Hayriyye", "Tanzimat-ı Hayriyye ve Gülhane Hat-ı Hümâyunu" konularına eklemlenmiş olması aslında yeni rejimin kendisini Osmanlı yenileşme tarihi içerisinde tanımladığını, kendisini bu sürecin tabiî bir devamı ve sonucu gibi takdim ettiğini de göstermektedir (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1329a, s. 17, 19, 22).

"*Mekâtib-i Sultâniyyenin Sunûf-ı İbtidâiyye ve Tâlîyye Ders Programları*"nda tarih dersinde yine önemli simaların menkıbelerinin anlatılması istenmektedir. Bu bağlamda Midhat Paşa bir hürriyet kahramanı olarak ilgili ders kitaplarındaki yerini almaktadır. "Osmanlı Tarihi" ve "Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye" derslerinin konu listelerinde de "10 Temmuz", "31 Mart", "idâre-i müstebidenin mehâziri", "meşrutiyetin nimetleri", "meşrutiyet mücâhedeleri", "idâre-i mutlakanın mehâziri", "meşrutiyetin fevâidi" gibi başlıklar bulunmaktadır (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1329b, s. 40-43, 53-56). Aynı hususları 1331 tarihli "Mekâtib-i Sultâniyye Ders Programı"nda da müşahede etmek mümkündür. Midhat Paşa yine Türk, İslâm ve Osmanlı tarihinin büyük simaları arasındaki yerini alır. Osmanlı tarihi dersinde "devr-i istibdâd" ve "devr-i meşrutiyet" konuları vardır. Alt başlıklarda "istibdâd idâre", "hürriyet mücâhedeleri", "inkılâb", "10 Temmuz", "Abdülhamid'in hal'i" gibi konular mevcuttur. Osmanlı tarihi esas ittihaz edilmek üzere anlatılması istenen "Kurun-ı Cedide Tarihi"nde de yine "devr-i istibdâd" ve "devr-i meşrutiyet" dikkat çeker. "Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye" dersinde ise "10 Temmuz ve 31 Mart", "idâre-i müstebidenin mehâziri", "meşrutiyetin nimetleri", "meşrutiyet mücâhedeleri", idâre-i mutlakanın mehâziri", "meşrutiyetin fevâidi" gibi konular bulunur (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1331, s. 28-30, 33-34, 42-45, 81).

Üsküdar İttihad ve Terakki Numûne Mekteb-i Sultânisi'nin tarih derslerinde de "devr-i istibdâd", "hürriyet mücâhedeleri", "10 Temmuz", "31 Mart" konuları işlenmektedir (Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti Üsküdar Kulübü Taht-ı İdâresinde İttihad ve Terakki Numûne Mekteb-i Sultânisi Talimâtnâmesi ve Müfredât Programı, 1332, s. 39).

Görüldüğü gibi İbtidâiyye ve Sultânîlerin müfredât programlarında öğrenciye, yani geleceğin vatandaşlarına yönelik ciddi bir siyasî terbiye endişesi mevcuttur. Osmanlı İmparatorluğu'nu bir meşrutî monarşi hâline getiren tarihî sürecin idealize edildiği bir tarih tasavvuru programlara hâkimdir. Ancak saltanat ve padişah aleyhtarı bir söyleme tesadüf edilmez. Aksine "padişahımız ve büyüklerimize itaat ve muhabbet" gibi okuma parçaları yoluyla padişahların baba rolü pekiştirilir. İleride görüleceği üzere ders kitaplarında da II. Abdülhamid müstesna Osmanlı padişahları aleyhinde bir söylem yoktur.

Terminolojik çerçeve: hürriyetçi tarih tasavvurunun anahtar kavramları

Gerek yukarıda bahsettiğimiz resmî belgelerin, gerek ders kitaplarının, gerekse Jön Türklere ait ideolojik ve siyasî metinlerin belli bir terminolojik yapı üzerine oturduğu, bazı anahtar kavramlarla

bir yapı ördüğü görülmektedir. Hürriyet, adalet, müsavat, uhuvvet, kânun-i esâsî, hâkimiyet-i milliye, istibdât gibi kelimeler Meşrutiyet döneminin sembol kavramlarıdır ve Jön Türk tarih tasavvurunu anlayabilmek için büyük önemi haizlerdir. Meşrutiyet döneminin vatandaşlık kitapları öğrencilere bu kavramlar üzerinden bir siyasî terbiye verir (Bu konuda bakınız: Üstel, 2008: s. 25-73, Üstel, 2003: s. 168-177). Bizatihi vatandaşlık kitapları da çoğu zaman bu kavramları Jön Türk tarih tasavvuru muvacehesinde tarihî referanslarla somutlaştırsa da özellikle dönemin tarih ders kitaplarının İmparatorluğun son elli yılına ait kısımları, vatandaşlık kitaplarının verdiği siyasî terbiyeyi kullanmak suretiyle söz konusu kavramları Osmanlı tarihindeki somut tarihî kişi ve hâdiselerle eşleştirerek görünür kılar ve bu pencereden bir tarih okuması yaparak aslında siyasî terbiye misyonunu devam ettirir. Meselâ, vatandaşlık kitaplarından "hükümet-i mutlaka" ve "istibdadın" kötülüklerini öğrenmiş bulunan bir talebe, bir tarih metninde II. Abdülhamid dönemi için istibdat kavramının kullanıldığını görünce, istibdat aleyhinde öğrendiği önceki bilgilerini kolaylıkla II. Abdülhamid dönemi ile ilişkilendirebildiğini düşünebiliriz. Aslında vatandaşlık kitaplarının da çoğu zaman Osmanlı tarihine dönük açık işaretler kullandığını ve daha önemlisi bazı vatandaşlık kitabı yazarlarının aynı zamanda tarih kitabı da yazdığını dikkate alınca bu çağrışım mekanizmasının daha hızlı ve etkili işlediğini tahmin edebiliriz.

Meşrutiyet'in rûhu: hürriyet, müsâvât, uhuvvet, adâlet

Ders kitaplarında hürriyet, müsâvât, uhuvvet ve adâlet kavramlarının önemi; bu dört kavramın Meşrutiyet'in, Kânûn-i Esâsî'nin ve diğer bütün kanunların ruhu olduğu, bunların insanların en tabiî ve en meşru hakları olduğu, bu dört esastan ayrılan milletlerin yaşamayacağı, hürriyetsiz insanların hayvan sayılacağı, hürriyetine malik olmayan milletlerin batacağı gibi ifadelerle öğrenciye anlatılmak istenir. Sırası geldiğinde "*Müslümanlığın temellerinden biri de müsâvâttır. İslâmiyet'te müsâvâta riâyet etmemek büyük bir tecavüzdür*." şeklinde dinî argümanların desteğine de başvurulur (Ahmed Ziyâ, Ali Haydar, 1329, s. 47-51). Bir ders kitabında bu dört kavram, öğrencilerin anlayacağı bir dille şöyle tarif edilir:

"Bütün Osmanlılar kânûna muhâlif olmayan her bir işi icrâda serbesttirler ki işte bu: hürriyettir. İster zengin ister fakîr olsun bütün Osmanlılar kânûn nokta-i nazarınca müsâvî oldukları gibi kânûn hilâfında harekette bulunurlar ise dâî-i mücâzât olacaklardır ki bu da: müsâvâttır. Bütün Osmanlılar vatandaştırlar, biri birini sevmeye, biri birine muâvenet etmeye, kardeşler gibi yekdiğerini muhâfaza ve vikâye eylemeye mecburdurlar bu dahi: uhuvvettir. Bütün Osmanlılar hukukuna mâliktirler, muktezâ-yı kânûn her ne ise ona tadbiken haklarını kazanırlar ve hiçbir kimsenin hakkı zâyi edilmemek üzere her kimin kimden hakkı olursa muhâkeme mürâcatıyla onu tamamen tahsîl edebilir ki bu da: adâlettir (Ali Nazima, 1327, s. 4)."

Hükümet şekilleri: istibdâttan meşrutiyete

Vatandaşlık kitaplarının konumuz açısından en önemli kısımlarından birisi "hükümet şekilleri" bahsidir. Hükümet şekilleri, "hükümet-i mutlaka", "hükümet-i meşruta" ve "hükümet-i cumhuriyye" olmak üzere üç başlıkta incelenir. Tahmin edilebileceği gibi "hükümet-i mutlaka" hakkında menfî bir dil kullanılırken, hükümet-i meşruta ve hükümet-i meşrutadan tek farkının hükümdarın veraset yoluyla değil de seçimle gelmesi olduğu belirtilen cumhuriyet rejimi müspet ifadelerle anlatılır.

Hükümet-i mutlaka bir tek adam rejimidir, keyfî idare ve istibdat kavramı ile aynîleştirilir. "Bir hükümdarın ülkeyi keyfine göre yönettiği ve kanundan çok hükümdarın sözünün geçtiği" (Mehmed Tevfik, 1330, s. 473) bir yönetim tarzı olarak tanımlanan istibdat kavramı, her ne kadar çoğu zaman II. Abdülhamid döneminin özel ismi gibi kullanılsa da aslında bütün Osmanlı tarihi ve tabiî ki bütün Türk ve İslâm tarihi, bu bağlamda bir tek adam rejimi olduğu, yani kanun-i esasî ve parlemonto gibi hükümet-i meşrutanın temel kurumları yakın döneme kadar Türk ve İslâm tarihinde gözükmediği için aslında tarihi olumsuzlayan bir algıyı ister istemez inşa etmektedir. Ders kitaplarından yaptığımız çeşitli alıntılarla hükümet-i mutlaka ve hükümet-i meşruta konusunu açmanın Jön Türk tarih tasavvurunun üzerinde yükseldiği ideolojik zemini anlamak için son derece faydalı olduğunu düşünmekteyiz. Ali Seydî Beye ait bir ders kitabında hükümet şekilleri ve hükümet-i meşruta için şöyle denir:

"Hükümetler; şekil ve tarz-ı idârelerine göre ya hükümet-i mutlaka, ya meşrûta veya cumhuriyye olurlar. Hükümet-i mutlakada, kuvve-i kânûniyye hükümdârın yed-i inhisârındadır. Kânûn bir şahsın irâde-i

keyfiyyesinden ibârettir. Milletin hukuk-ı marûfe ve meşrûası mensîdir. Tebaa, ferd-i vâhidin veya efrâd-ı kalîlenin taht-ı tahakküm ve istibdâdında esirdir, zebûndur (Ali Seydî, 1328, s. 91)."

Bir hükümdar adil de olsa hükümet-i mutlaka bir tek adam rejimi olduğu için kötüdür:

"Bir hükümdâr(ın) doğrudan doğruya keyfine tâbi olan hükümete 'hükümet-i mutlaka' derler. Bir hükümdâr ne kadar akıllı olsa milletin, vatanın ne kadar ihtiyâç ve menâfii varsa ise cümlesini bilemeyeceğinden ve öyle bir hükümet de istibdâd yani bir adamın keyfi hüküm sürüp bundan ise birçok fenâlıklar zuhûr eylediğinden şimdi dünyada bu gibi bir hükümet hemen kalmamıştır (A. Rıza, 1331, s. 36-37)."

"Hükümdâr; tab'an âdil bile olsa –şekl-i hükümet icâbınca- mukarrebini, vükelâsı onu gitgide zulme, taaddiye, kavânin-i mevzua hâricine sevk edebilirler. Bu şekildeki hükümetler; bir kuvve-i kâhiredir ki ne emir ederse, ne yaparsa âhâli tarafından bilâ tereddüd, bilâ itirâz kabul edilir, her şey, her muâmele milletin rızâ ve malûmâtı hilâfında, bir perde-i hafâ ve meşkûkiyet altında cerayân eder. Ne âhâli sormağa cesaret edebilir, ne de hükümet efrâda izâhât vermeğe lüzum ve ihtiyâç hisseder. Hak, kânûn, Şeriat böyle memleketlerde sakit ve ebkemdir (Ali Seydî, 1328, s. 91-92)."

Padişahların halkın sevgisinden hareketle nüfuz kazanarak tekrar bir hükümet-i mutlaka tesis etmeye çalışmalarının önüne geçmek için ders kitapları insanlığın ve medeniyetin evriminin meşrutiyete doğru olduğunu öğrencilere iyice belletmek, sert bir lisanla hükümet-i mutlakayı gözden düşürmek ve artık dünyanın hiçbir yerinde böyle bir yönetim tarzı kalmadığını, adeta bütün meseleleri çözen bir sihirli değnek mesabesine çıkartılan meşrutiyetin özellikle Avrupa'da hâkim olduğunu vurgulamak gibi yöntemlere başvurur:

"Elyevm dünyada 'idâre-i mutlaka' ile idâre olunan bir hükümet kalmamış her tarafta idâre-i meşrûta cârî olmakta bulunmuştur. İdâre-i mutlakanın devlete ve millet verdiği zararlar pek çoktur. Çünkü bir hükümdârın keyfine göre idâre-i hükümet nihayet o devleti maf ve münkariz eder. Çünkü bir adam ne kadar akıllı olsa bütün milletin menâfi ve ihtiyâcâtını bilemeyeceği gibi menâfi-i zâtiyesini umûmun zararında arayan bir takım müstebidlerin suistimâlâtı da devlet ve millete azîm zararlar verir (A. Rıza, 1325, s. 90)."

"İdâre-i mutlaka bir milletin doğrudan doğruya yalnız bir hükümdarın idâre-i kefiyyesine tâbi olmasıdır. Bir adam ne kadar akıllı olursa olsun tekmil milletin her türlü ihtiyâç ve menâfiini bilemediğinden bu türlü idâreden pek çok fenâlıklar zuhûra gelir. Böyle bir idâreye idâre-i müstebide nâmı verilir ki bugün herkes bunun aleyhindedir. Bu nev idâre hemen bütün dünyadan kalkmıştır (Doktor Hazık, 1325, s. 16)."

"*Müstebid hükümetler zekânın, irfânın en kavî hasmı*" olduğu için tarih müstebid bir idarenin uzun süre yaşayamayacağını göstermektedir. Müstebit bir hükümet, ya kötü idare yüzünden ülkenin yabancıların eline geçmesi, ya ülkenin parçalanması ya da Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi "*galebe-i ahrâr ile*" meşrutî bir idarenin kurulmasıyla son bulur (Ali Seydî, 1328, s. 92). Esasen Osmanlıların geri kalma sebebi de en kötü idare tarzı olan 'idâre-i mutlaka'dır:

"İdâre-i mutlakada bir millet yalnız bir hükümdarın emrine, arzusuna ve keyfine göre idâre olunur ki ekseriyâ bu idâre fenâdır. Zavallı millet koyun sürüsü gibi, hayvanlar gibi bir hükümdârın bir adamın keyfine, arzusuna tâbi olur ki böyle bir millet insan sayılmayıp hayvan derecesine düşer. Birçok hakları, hürriyeti elinden alınır, diğer milletlere karşı o milletin, o hükümetin belli başlı bir şerefi, bir haysiyeti olamaz. İdâre-i mutlaka da hükümet milleti daima soyar ve aldığı paraların hesabını vermez, istediği gibi bozar, millet fakîr ve tenbel olur, sefil düşer, ahlâkı bozulur, nihâyet diğer milletlerin pençesine düşer, çalışkan milletlerin esiri olur. Memleketimizin böyle harâb olması, diğer milletler gibi medeniyette ilerleyememesi, elimizden birçok yerlerin gitmesi, bugün Avrupalıların âdetâ boyunduruğu altında inlemesi, hep idâre-i mutlakadan ileri gelmiştir. Çocuklar unutmayınız ki: bundan 36 sene evvel memleketimiz bütün dünyaya karşı müflisliğini ilân etmişti. Elimizden birçok güzel ve mühim parçalar, kıtalar gitti diğer hükümetlere karşı hiçbir haysiyet ve şerefimiz kalmamıştı. Millet câhil, memleket harâb oldu. Bunun en büyük sebebi hep idâre-i mutlakadır. Eğer biz de Avrupalılar gibi vaktiyle idâre-i mutlakayı kaldırıp memleketimiz de idâre-i meşrûta yapsaydık bugün vatanımız mesud olacaktı." (Ahmed Ziyâ, Ali Haydar, 1329, s. 35-36)

İdare-i mutlakaya ve II. Abdülhamid dönemine karşı talebinin nefretini çekmek için istibdât zamanında çocukların ayaklar altında ezildiği bile söylenir:

"Devr-i istibdâdın zulümlerini bilenlerden sorup öğreniniz. O devrin acılarını bizzât duçâr olmuş gibi hiç unutmayınız. Eğer unutursanız sonra sizde devr-i istibdâda mahkûm olur ve zulümler altında ezilirsiniz.

Hukukunuz, saâdetiniz mahvolur. Devr-i istibdâdda sizin gibi çocuklar ayaklar altında ezilir; gençler, ihtiyarlar hapislerde, zindanlarda çürür; âlimler, fazıllar bin türlü işkencelerle mahvedilir (Doktor Hazık, 1325, s. 19)."

Hükümet-i mutlaka aleyhinde oldukça kötü bir tablo çizen ders kitabı yazarları, hükümet-i meşruta ve hâkimiyet-i milliye için ne demektedirler? Bir iki örnekle görünür kılalım:

"Hükümet-i meşrûtada da milletle devlet arasında bazı şerâit ve kavânin konulmuştur ki ne millet, ne de devlet bu kânûnlardan zerre kadar ayrılamaz (A. Rıza, 1331, s. 37)".

"Hâkimiyet-i milliyye: Bir millet hukuk ve kuvvetine tamamen mâlik olub kendi kendisini idâre ederse ona hâkimiyet-i milliyye denir. Lakin büyük bir milletin her tebaa ve efrâdı masâlih-i umûmiyyeyi müzâkere ve müşâvere etmek mümkün olmadığından kendi iktidâr ve haklarını intihâb ettikleri vekillerine tevdi ederler ki onlara 'mebus' denir. Kânûnları mebusân yaparlar. Bir memleketin başlıca kânûnu 'kânûn-i esâsî'dir. Kânûn-i esâsî milletin kâffe işlerini tanzîm ve tensîk eder. Hâkimiyet-i milliyyede bütün idâre milletvekillerinin yani mebusların elindedir. Milletin menâfiine âit işler meclis-i mebusânda müzâkere edilib karar verilir (Ebu'l Cezmî, 1327b, s. 73)."

"Bir milletin hukuk-u tabiiyye ve medeniyye ve içtimâiyyesine sahip olarak kendi kendisini idâre etmesine hâkimiyet-i milliyye denir ki hâkimiyet-i milliyye idâre-i meşrûta ile olur. İdâre-i meşrûta insanların hürriyetlerini ve haklarını muhâfaza eden bir idâredir. İdâre-i meşrûtada millet hürriyetini ve haklarını muhâfaza eder. Öyle hayvan sürüsü gibi başına bir yular takıp da kendisini bir hükümdârın, bir adamın eline teslim etmez. Kendi işlerini hükümdâr ile beraber görür. Hükümdâr milletin arzusuna tâbi olur (Ahmed Ziyâ, Ali Haydar, 1329, s. 34-36)."

Tarihsel çerçeve: hürriyet mücâhedeleri

Son olarak Jön Türk tarih tasavvuru için bir tarihsel çerçeve de çizilebilir ki bu tebliğ de esas olarak bu çerçevenin içini doldurmaya çalışacaktır. İçinde hareket edeceğimiz sınırları göstermesi bakımında şu gayet güzel bir metindir:

"Bugün hükümet-i Osmaniyye hükümet-i meşrûta hâlindedir.1293 senesine kadar hükümet-i mutlaka idi. 1293 senesinde sadrâzam Midhat Paşa merhum devleti ıslâh için Kânûn-i Esâsiye'yi yaptı. Usûl-i meşrutiyeti ilân ettirdi. Meclis-i Mebusân ve Âyân toplandı. Fakat bir müddet sonra tekrar açılmak üzere dağıtıldı. Böylece Mebusân kapandı ve bir daha içtimâa davet olunmadı. Kânûn-i Esâsî ahkâmı hükümsüz kaldı. İdâre-i meşrûta yerine idâre-i müstebide kâim olub 324 senesine kadar bu istibdâd devam etti. Nihayet İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin gayreti ile Rumeli'de asker ve âhâli idâre-i müstebide aleyhinde kıyâm etti. O sene Temmuzunun onunda evvelâ Manastır'da, Selanik'te, Siroz'da Kânûn-i Esâsî ilân edildi ve memâlik-i Osmaniyye'nin her tarafında usûl-u meşveret yeniden tesîs olundu. Herkes devr-i istibdâdda mahrum olduğu hürriyet, müsâvât, adâlet, uhuvvet hukukuna nâil oldu. Bu sebeble Kânûn-i Esâsî bizim için mukaddestir, hepimiz o kanuna candan gönülden itaat ederiz. Hürriyet birçok fedâkârlık bahâsına istirdâd olunduğundan meşrutiyet idâreyi muhâfaza için canımızı fedâ etmekten çekinmemeliyiz (A. Rıza, 1331, s. 37-38)."

Soru cevap şeklinde ilerleyen ve Mitdat Paşa ile Enver ve Niyazi Beylerin fotoğraflarıyla da desteklenmiş bulunan bir başka temsil edici metin ise şöyledir:

"Türkiye'nin usûl-u idâresi nedir? Türkiye'nin idâresine idâre-i meşrûta denir. İdâre-i meşrûta ne demektir? İdâre-i meşrûtada hükümet milletvekilleri (Meclis-i Mebusân ve Âyân) tarafından yapılıp padişah tarafından tasdîk olunan kânûnlar ile idâre olunur. Türkiye ne vakitten beri meşrutiyet ile idâre olunmaktadır? Türkiye'de idâre-i meşrûta 1293 senesinde Midhat Paşanın himmet ve gayreti ile ilân olunmuş idi. Lakin çok geçmeden birçok hile ve yalanlar ile idâre-i meşrûta yerine idâre-i müstebide konuldu. 33 sene millet ve vatanımız istibdâd altında ezildi. Nihayet İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin büyük büyük himmetleri ve kahraman zabitlerimizden Binbaşı Enver Bey ile Kolağası Niyazi Beyin fedâkârâne hareketleri sayesinde 1324 senesi Temmuzunun 10. günü Manastır'da yeniden idâre-i meşrûta ilân edilib millet nâil-i hürriyet oldu. İdâre-i meşrûtanın esâsları nedir? İdâre-i meşrûtanın esâsları şunlardır: Hâkimiyet-i milliyye, herkes kânûn nazarında müsavî olmak, hürriyet-i şahsiyye, hürriyet-i vicdâniyye " (Ebu'l Cezmî, 1327a, s. 3-6).

Hürriyetçi Tarih Tasavvuru

Sultan Abdülaziz

Osmanlı İmparatorluğu'nda "hürriyet mücâhedesi" Yeni Osmanlılar ile başlar ve bu esnada tahtta Sultan Abdülaziz vardır. Anayasal bir rejim kurma mücadelesinin sonunda ise Abdülaziz tahtan indirilir. Kanun-i Esasî'nin ilanı için tahtan indirilen ilk padişah olması hasebiyle hürriyetçi tarih tasavvurunu anlamamıza yardım edecek ana karakterlerden birisi Abdülaziz'dir. Hürriyetçi tarih tasavvuru, Abdülaziz'in tahta indirilişini meşru, Midhat Paşa ve Yeni Osmanlıları haklı gösterecek sebepleri bulmak zorundadır. İlerleyen sayfalarda görüleceği üzere Abdülaziz hakkında II. Abdülhamid kadar menfi bir dil kullanılmamış olsa da II. Meşrutiyet dönemi ders kitabı yazarları bu sebepleri bulmakta zorlanmamıştır. Genel olarak Abdülaziz hakkında kullandıkları dil pek kötü değildir. Abdülhamid de olduğu gibi müstebit bir padişah imajı nadiren çizilmiştir.

Abdülaziz dönemi kendi içinde net çizgilerle iki kısma ayrılır. İlk döneme rengini Reşit Paşa mektebinden geldiği özellikle vurgulanan Ali ve Fuat Paşalar vermektedir. Şehzadelik yılları ile saltanatının ilk devresini teşkil bu dönem hakkında metinlere müspet bir hava hâkimdir. Başarılı reformları, ordu ve donanmayı güçlendirmesi, Karadağ ve Girit isyanlarını bastırması, Yemene askerî harekâtı, demir yollarına önem vermesi övülür. Avrupa seyâhati de reform düşüncesi ile ilişkilendirilerek öne çıkarılır ve Avrupa'da müşahede ettiği gelişmeleri ülkeye getirmek istediği belirtilir. Ancak Abdülaziz'in tahtan indirilişi için bir gerekçe lazımdır. Saltanatının ikinci dönemi bu işlevi görür. Bu dönemde başta Mahmut Nedim Paşa olmak üzere diğer vükelânın padişahı yanlış yönlendirdiği ve bilhassa Abdülaziz hakkındaki temel eleştiri konusu olan israfa alıştırdığı ifade edilerek bir yandan ikinci dönemin kötülükleri büyük ölçüde padişah dışında vükelâya yüklenir, diğer yandan da tahtan indirilişin gerekçeleri hazırlanır[1]. Ölümünün ise hemen bütün kitaplarda intihar neticesinde olduğu söylenir ki bu husus hürriyetçi tarih tasavvurunun sembol karakterlerinden birisi olan Midhat Paşa'yı kamu vicdanında aklama çabasının bir ürünü olmalıdır (Ahmed Rasim, 1328 -1330, s. 2211-2216; Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 120-124; Ahmed Refik, 1330, s. 135; Ahmed Refik, 1329, s. 106-108; Ali Seydî, 1329, s. 591-593; Ahmed Reşid, 1327, s. 517-519, 528-529, 534; Mehmed Tevfik, 1330, s. 415-417, 433-440; Ahmed Rasim, 1327, s. 74-76; Hüseyin Hıfzı, 1326, s. 87-89; Ahmed Cevâd, 1332, s. 21-22; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 184-190; Ahmed Hilmi, 1330, s. 134-135; Abdülkadir, 1329, s. 61-62).

Bir ders kitabı yazarı "Sultan Aziz'in halline sebep ne oldu?" diye sorar ve cevabını şöyle verir:

"*Sultan Aziz son zamanlarında sadrâzam yaptığı Mahmud Nedim Paşa gibi hamiyetsizlerin sözüne kapıldığından isrâfât kapılarını açarak hazinemiz son derece sıkıntıya duçâr olmuş idi. Bu hususta kendisine doğruyu söyleyen vükelâsını ve hamiyetli adamlarını gücendirdi ve kimini kovdu. Rusya elçisi İgnatiyef'e yüz verip âdetâ devlet adamı imiş gibi her işe parmağını sokar ve saray adamlarıyla türlü entrikalar çevirirler idi. Bu hâli gören Avrupalılar bize iyi bir göz ile bakmadıkları gibi efkâr-ı umûmiyye de aleyhimizde idi. Son zamanlarda birden bire Hersek ihtilâli top gibi patlayıb Sırbistan ile Karadağ alenen tecavüze başladılar. Sultan Aziz'e ise söz geçmiyor ve hâlâ Rusya sefirine aldanıyor idi. Bunun üzerine Midhat Paşa gibi bazı hamiyetli vükelâ Sultan Aziz'in hali ile yerine Murad-ı Hâmis hazretlerini tahta çıkardılar* (Nüzhet, 1325, s. 50)."

Beşinci Murad

Beşinci Murad'ın Jön Türklerin ideal padişahı olduğu çok sık telaffuz edilir. Bu hususu ders kitabı metinleri de ihsas ettirir. Bir kitapta V. Murad'a "*müceddid*" nazarıyla bakıldığı, cülûsunun halkta büyük bir ümit uyandırdığı yazılıdır (Ahmed Reşid, 1327, s. 533). Bir başka kitapta da V. Murad'ın tahtı II. Abdülhamid'e bırakmak zorunda kalışından da şikâyet edilir: "*Sultan Murad milletin arzusuna layık bir padişah idi ne çare ki hastalığı devam-ı saltanatına mani olduğundan Abdülhamid-i Sânî tahta çıktı* (Ahmed Reşid, 1328, s. 40)." Bazı kitaplarda da aklının sonradan yerine geldiği ancak Abdülhamid'in hile ve zulmü ile Çırağan Sarayı'nda tutulduğu ifade edilir (Ahmed Rasim, 1327, s. 76-77). Şu satırlar V. Murad hakkında oluşan algıyı göstermesi bakımından kıymetlidir:

[1] II. Meşrutiyet döneminde çıkan tarih kitaplarının Sultan Abdülaziz aleyhindeki ifadelerini eleştiren ve Sultan Abdülaziz hakkında farklı bir yaklaşımı benimseyen bir örnek için bakınız: (İhsan Şerif, 1331, s. 102-111).

"Sultan Murad genç ve hürriyeti sever ve milletinin terakkisini arzu eder bir padişah idi. Ne çare ki üç ay devam eden müddet-ı saltanatı duçâr olduğu hastalığı ve Abdülhamid'in entrikaları sebebiyle devam etmeyib hal edilerek yerine Abdülhamid tahta çıktı. Talihsiz Sultan Murad halinden sonra bir dâireye kapandı ve etrâf ile ihtilâtı bütün bütün kesilerek sefâlet ve bedbahtlık içinde otuz sene ömür geçirdikten sonra vefât eyledi. Cenazesi garibler gibi götürülüb Yeni Cami'ye defin ile yeri belirsiz edildi (Nüzhet, 1325, s. 51)."

Ancak daha soğukkanlı ve sempati içermeyen ifadeler de vardır:

"Sultan Murad zaten sinirli bir zât olub tûl-i müddet sarayda kapalı kalması ve bir takım korkunç vakâyi arasında culûs etmesi ve Abdülaziz'in vefâtı, Çerkes Hasan'ın Hüseyin Avni Paşayı katletmesi bütün bütün zihnine dokunduğundan aklını oynattı (İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 188)."

Yeni Osmanlılar ve Midhat Paşa

Yeni Osmanlılar hürriyetçi mücadeleyi başlatan gruptur. Meşrutiyet, Kânûn-i Esâsî ve parlamento fikrini inşa ederek Jön Türklere miras bırakmışladır. Bu sebeple ders kitaplarında son devrin kahramanları gibi takdim edilirler. Kitapların kapaklarında ve iç sayfalarında Namık Kemâl ile Midhat Paşanın resimlerine sık sık tesadüf etmek mümkündür. Kıraat kitaplarında Namık Kemâl ve Ziya Paşa'nın nesir ve manzumeleri ile Midhat Paşanın tercüme-i hali ve onun için yazılmışlar şiirler bulunur. "Milletin fedakâr evlatları", "parlak fikirli Osmanlılar", "açık fikirli gençler", "ehliyetli, hamiyetli adamlar" gibi övgülere mazhar olurlar. Hürriyet fikrinin ülkeye girmesinde büyük hizmetleri olduğu vurgulanır.

Kimdir bu Yeni Osmanlılar? Bir ders kitabının cevabı kısa ve özdür: "*Efkâr-ı ahrârânelerini icrâ için birçok gençler Avrupa'ya firar ettiler ki bunlara yeni Osmanlılar derler*" (A. Nüzhet, 1327, s. 158). Özellikle Ali Paşa'nın idaresini beğenmeyerek gizli bir cemiyet kuran ve memlekette ıslahat isteyen "*açık fikirli gençlerdir*" bunlar (Mehmed Tevfik, 1330, s. 427). Kitaplar yazarak, gazeteler çıkararak "milletin fikrini açmaya" gayret eden bu vatanperver gençler, "*Mustafa Fazıl Paşa, Şair Kemal Bey, Şinasî ve Ziya Paşa*"dan müteşekkil idi ki hürriyet fikrini millete onlar anlatmıştır (Ahmed Refik, 1330a, s. 134). Bazı ders kitapları görüldüğü üzere Ali Suavî'nin ismini nedense Yeni Osmanlılar arasında zikretmezler ancak bu konuda toplu bir unutmadan, kolektif bir sessizlikten bahsedilemez, bazı kitaplarda da resmiyle birlikte Ali Suavî hürriyet mücadelesindeki yerini alır (Midhat Sadullah, Muallim A. Memduh, Muallim Ahmed Halid, 1334, s. 47). Tahmin edileceği üzere Yeni Osmanlılar arasındaki en parlak isim "*19. asrın en büyük Osmanlı şairi*" ve "*vatan muhabbetinde en ileri giden Osmanlı*" olarak takdim edilen Namık Kemâl'dir. Tasvîr-i Efkâr ve İbret'te yazdığı yazılar ile vatandaşları uyandırmaya, gönüllerde vatan sevgisini ilkâ etmeye, meşrutiyet tohumları ekmeye çalıştığı söylenir (Mehmed Tevfik, 1330, s. 427-430). Şu cümleler Yeni Osmanlıların verdiği mücadelenin güzel bir özetidir:

"Memleketin fenâlıklarını gören ve güzel bir üslûp ile yazdıkları yazılarla bu hakikatleri ortaya koyub memleketin menfaatini müdâfaa eden Namık Kemâl Bey, Şinasî Efendi, Ziya Paşa gibi zevât; devlet hainleri tarafından padişaha fenâ bildirildiğinden çârnaçâr Avrupa'ya giderek orada çalışmaya devam ettiler. Mısırlı Mustafa Fazıl Paşa servet sahibi olduğundan bunları Avrupa'da himâye etti. Bu sûretle Yeni Osmanlılar heyeti teşekkül etti. Bunların maksadı başlamış olan ıslâhâtın ikmâli için Kânûn-i Esâsi'nin ilânı ve her medenî memlekette olduğu gibi meşrutiyetin tesisi ve 'hürriyet'in temini idi. (İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 186)"

Hürriyetçi tarih tasavvurunun öne çıkardığı tarihî aktörlerden belki de en önemlisi Midhat Paşa'dır. Yeni Osmanlılar'ın lideri gibi telakki edilen Paşa'ya, "*Yeni Osmanlıların babası*", "*Genç Türklerin babası*", "*hürriyetin babası*" gibi sıfatlar yakıştırılır. Hükümet ve milleti "*padişahların istibdâdından*" kurtararak meşrutî bir idare tarzı kurmak Paşa'ya tarihî bir misyon olarak giydirilir. Bu itibarla 93 Kânûn-i Esâsîsi ve Meclis-i Mebusân bu hürriyet kahramanının en büyük eseri kabul edilir. Meşrutiyet'in ilânıyla birlikte o güne kadar "idâre-i mutlaka" ile yönetilen Osmanlı Devleti'nde de Avrupa'da olduğu gibi millete "hürriyet" ve kanun önünde "müsâvât" bahşedilir (Ali Reşad, 1332, s. 102-103; İhsan Şerif, 1334, s. 58-59; Midhat Sadullah vd., 1334, s. 49; Zeki Hayon, 1325, s. 24; Ahmed Refik, 1330b, s. 243; Ahmed Refik, 1332, s. 58; Ali Seydî, 1329, s. 590-594, 603; Mehmed Tevfik, 1330, s. 427-439).

Tarih kitaplarında Paşa üzerinden ideal bir devlet adamı portresi çizilir. Paşa, Osmanlı tarihinin en büyük isimlerinden birisidir, hamiyetlidir, âkildir, hakîmdir, büyük bir vatanperverdir. Meclis-i Mebusan'ın habercisi olan Şûrâ-yı Devlet onun himayesi ile kurulmuştur. Valilik yılları büyük başarılarla doludur. 6. Orduyu teşkil etmiş, komitacıları bastırmış, fabrikalar, mektepler, matbaalar açmıştır (A. Nüzhet, 1327, s. 157; Ahmed Refik, 1332, s. 58; Ali Seydî, 1329, s. 590-594, 603; Ahmed Cevâd, 1332, s. 20-21, 24). Paşa hürriyetçi tarih tasavvuru bağlamında Osmanlı tarihinde adeta bir ara dönem yaratır. Ondan önce tamamen karanlık bir tablo vardır. Onun hazırladığı Kanun-i Esâsî ile birlikte bulutlar dağılır ve ideal bir düzen ortaya çıkar. Fakat bu saadet devri çok uzun sürmez, Paşa'nın görevden uzaklaştırması ile eski karanlık döneme geri dönülür. İdealize edilen bu kısa dönem, Osmanlı tarihinde yaratılan bu ada, aslında II. Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki'nin iktidarının da meşruiyet zemininin hazırlanmasına yardım eder. Ali Reşad Bey'den yaptığımız aşağıdaki alıntı, bu bağlamda manidar öğeler içermektedir:

"Midhat Paşa hükümeti, milleti padişahların istibdâdından kurtarmak, meşrûtiyet denilen idâreyi memleketimizde tesîs etmek için çalışmış bir sadrâzamdır. Evvelce memleketimizde hürriyet yoktu. Yani hiç kimse istediğini söyleyemez, yazamaz idi. Padişah memleketi istediği gibi idâre ederdi. Âhâli haksızlıktan şikâyet edemezdi. Zulme boyun eğmeğe mecbur idi. Avrupa'da ise memleketin kânûnlarını Meclis-i Mebusân'da toplanan milletvekilleri yapardı. Vergilerin mikdarını onlar tayin ederdi. Krallar bu kânûnlara tâbi olurlar; memleketi istedikleri gibi idâre edemezlerdi. Haksızlık olmazdı. Herkes hatta kral bile Kânûn-i Esâsî denilen büyük kânûna harfiyen riâyet etmeğe mecbur idi. Midhat Paşa bizim memleketimizde dahı bir Kânûn-ı Esâsî yapılmasına, Mecli-i Mebusân açılmasına çalıştı. O zaman padişah İkinci Sultan Abdülhamid idi. Midhat Paşa padişahı iknâ etti. Kânûn-i Esâsî olmazsa, meşrûtiyet tesîs edilmezse devletin ilerlemeyeceğini ona anlattı. Nihayet Sultan Abdülhamid râzı oldu. Midhat Paşa Kânûn-i Esâsî'yi ilân etti. Meclis-i Mebusân'ı topladı. İşler yoluna girer gibi oldu. Fakat Sultan Abdülhamid memleketi istediği gibi idâre edememeğe razı olmuyordu. Meclis-i Mebusân'dan korkmağa başladı. Bir müddet sonra bu meclisi kapattı. Kânûn-i Esâsî'yi kaldırdı, yine istibdâd ile devleti idâreye başladı (Ali Reşad, 1332, s. 103-105)."

Benzer bir idealleştirmeyi Ahmed Refik'in kaleme aldığı "*Tarih Okuyorum*" isimli ders kitabında da görmek mümkündür:

"Midhat Paşa memleketimizde hürriyetin uyanmasına hidmet eden büyük bir vezirdir. Müdhat Paşa sadrâzam oluncaya kadar memleketimizde hürriyet yoktu. Hiç bir kimse hakkını koruyamaz, istediğini yazamazdı. Milletin hakkına riâyet edilmezdi. Bütün emirleri padişah verir, âhâlinin bundan memnûn olub olmadığına bakılmazdı. Hâlbuki sâir milletlerde böyle değildi. Onlarda milletin de hakkı gözetilirdi. Kralların yanında bir de meclis bulunur, bu meclise milletin vekilleri toplanırdı. âhâlinin işleri vekilleri tarafından görülür, krallar ondan sonra bu işleri tasdîk ederlerdi. Milletin bu sûretle idâre edilmesi için bir kânûn yapılırdı. Buna kânûn-i esâsî derlerdi. Bu idâreye de meşrûtiyet denirdi… Midhat Paşa bizi de kânûn-i esâsî ile idâre etmeği düşündü. Bu sûretle idâre olunursak Avrupalılar gibi ilerleyeceğimize kâni oldu. Gece gündüz çalıştı. Memleketimizde kânûn-i esâsî ilân edildi. Millete hürriyet verildi. Herkesin hakkına, malına, canına riâyet edildi. Milletin vekillerine mebus denildi. Bu mebuslar bir mahalde toplandılar, buna da meclis-i mebusân nâmı verildi (s. 85-86). "

Midhat Paşa ile ilgili anlatılarda altı çizilen önemli bir konu da Paşa'nın dramatik sonudur. Yargılanması ve sürgünü "*millet düşmanı olan*" II. Abdülhamid'in Paşa'dan korkmasına bağlanır. Paşa'nın II. Abdülhamid tarafından bizzat öldürtüldüğü de ısrarlar vurgulanır. Bu suretle son dönem Türk tarihinde bir tarafını Midhat Paşa'nın, diğer tarafını ise II. Abdülhamid'in temsil ettiği iki karşıt cereyân kurgulanır ki bu dikotomik tarih okuma tarzı, II. Meşrutiyet döneminin Cumhuriyet dönemine tarih düşüncesi bağlamında devrettiği mirasın süreklilik gösteren en belirgin unsurlarından birisidir.

II. Abdülhamid

II. Meşrutiyet'in ilânından hemen sonra Osmanlı kamuoyunda kesif bir II. Abdülhamid aleyhtarı hava oluşur. Ali Cevat Beyin naklettiğine göre basında kendisi hakkında yazılanlardan muztarip olan II. Abdülhamid, "*bu gazeteler ahval-i maziyeden ve ahval-i hazıradan bahseyledikleri sırada bir fırsat bularak her fenalığı bana atfediyorlar.*" diye sitemde bulunur. (Ali Cevat, 1991, s. 39). II. Abdülhamid aleyhtarı söylem basınla sınırlı kalmaz, özellikle 31 Mart Hâdisesi'nden sonra ders kitaplarına da sirayet eder. Ders kitapları "bütün kötülüklerinin kaynağı II. Abdülhamid"dir algısını inşa eder. İstibdât ve hükümet-i mutlakanın bütün olumsuz çağrışımları onun şahsında tecessüm eder. Füsun Üstel, bu

durumu bir "devr-i sabık" yaratma arzuyla açıklar (Üstel F., 2008, s. 59, 66-68; Üstel F., 2003, s. 171-172). Cumhuriyet dönemindeki "Ulu Hakan-Kızıl Sultan" tartışmasının da bir tarafıyla II. Meşrutiyet döneminde inşa edilen bu menfî II. Abdülhamid imajına dayanması sebebiyle, Jön Türk tarih tasavvurunun çizdiği II. Abdülhamid resmini ayrıntılandırmanın faydalı olacağı kanaatini taşımaktayız.

Öncelikle hemen belirtmek gerekir ki II. Meşrutiyet dönemi ders kitapları, II. Abdülhamid'in saltanat yıllarını İmparatorluğun en kötü dönemi olarak işaretler. İbtidâiyye mektepleri için hazırlanan bir kitapta milletin ve devletin hiçbir zaman Abdülhamid döneminde olduğu kadar sıkıntı çekmediği ifade edilir (İhsan Şerif, 1334, s. 62). Rüştüye mektepleri için kaleme alınmış bir kitapta da "*devletin en fenâ, en tehlikeli, en itibârsız zamanı*" ibaresi vardır (Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 125). Abdülhamid "*zâlim*" bir padişah olduğundan memleket "*baştanbaşa harâb*" olmuştur (Ali Seydî, 1330, s. 61-62).

İkinci olarak ders kitaplarında II. Abdülhamid'in çeşitli karakter özellikleri üzerinde durulur ve bunlara satır aralarında sık sık göndermeler yapılır. Çünkü hikâyenin daha başlangıcında bu hususun trajikomik bir rolü olmuştur. II. Abdülhamid'in hainliği, bencilliği, korkaklığı ve sair hususiyetleri bahis konusu edilir ancak dile getirilen en başat özelliği kurnazlığı/hilebazlığı/yalancılığıdır. Sultan Murad iyileştiğinde tahtı terk etmek, Kanun-i Esâsî'yi ilân etmek, devleti meşrutiyet ile idare gitmek gibi vaatlerle tahta çıktığı ifade edilen Abdülhamid, ustaca hareketlerle asıl emellerini gizleyerek kendisini gerçek bir hürriyetperver gibi gösterebilmiş, başta Midhat Paşa olmak üzere herkesi kandırarak meşhur 113. madde gibi işine yarayacak hükümleri Kanun-i Esâsî'ye koydurabilmiştir. Çok geçmeden de 113. maddeye dayanarak Midhat Paşa'yı sürgüne yollayıp Meclisi kapatmış ve gerçek yüzünü göstermiştir (Nüzhet, 1325, s. 52; A. Nüzhet, 1327, s. 161-162; Ahmed Reşid, 1327, s. 542-546, 568-569; Ahmed Reşid, 1328, s. 40; Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 126-127; Ahmed Refik, 1329, s. 108; Ahmed Refik, 1330b, s. 243; Ahmed Cevâd, 1332, s. 35; Ahmed Hilmi, 1330, s. 137). İktidarını tesis ederken çeşitli kurnazlık ve yalanlara başvuran Abdülhamid, iktidarını da aynı karakter özellikleri sayesinde 33 yıl muhafaza edebilmiştir. Tahtan indirilmesine vesile olan 31 Mart Vakası da hilekârlığının bir eseri olarak görülür ki ilerleyen sayfalarda bu konuya temas edilecektir.

Üçüncü nokta, Abdülhamid'in istibdâdı ve zulmüdür. İlgili metinlerde, millete hürriyet vermek istemez, başta hürriyet ve müsavat olmak üzere meşrutiyetin esasını teşkil eden hakları milletin elinden alır, nüfuzun milletin eline geçmesine razı olmaz, milletten intikam almak ister, milleti düşünmez, damarlarında istibdat kanı vardır, istibdat fikri iliklerine kadar işlemiştir, 33 sene millete kan ağlatmıştır gibi yargılarla Abdülhamid ile millet arasında sert bir karşıtlık ilişkisi kurulur. (Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 125; Ahmed Reşid, 1328, s. 40; A. Nüzhet, 1327, s. 161-162; Ahmed Rasim, 1327, s. 79-80). İstibdat dönemi tabiri, Abdülhamid devriyle, müstebit kavramı da şahsıyla aynileşmiştir. Abdülhamid devrine, neden "devr-i istibdat" denildiği talebeye şöyle izah edilir:

"*Sultan Abdülhamid devrine devr-i istibdâd denir çünkü Sultan Hamid-i Sânî zamanında hürriyet yoktu. Millet çok eziyet çekmekte idi. Başına toplanan hafiyeler padişahı yanlış yollara sevk ediyorlardı. Matbuât serbest değildi. Hiç kimse vatanın istikbâli için bir şey düşünemez, düşündüğünü söyleyemezdi. O hain hafiyeler ihsân ve nişân almak için ötekine berikine iftira ederler, namuslu adamları nefyettiriler, zindanlara attırırlardı. Hafiyelere birçok para verildiği hâlde memurlara senede ancak altı ay maaş verilirdi* (Midhat Sadullah vd., 1334, s. 52)."

II. Abdülhamid sansür, hafiye teşkilâtı, jurnaller, sürgünler, zindanlar gibi öğelerle adeta bir canavara dönüştürülür. Midhat Paşa'yı boğdurtmuş, devletin ve milletin saadeti için çalışan Genç Türkleri zindan köşelerinde inletmiştir (Ahmed Reşid, 1328, s. 41-42; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 194; A. Nüzhet, 1327, s. 161-162). II. Abdülhamid'in yaptığı kötülükler için "*devr-i istibdâdın mezâlimi yazmakla bitmez*" denir (Ahmed Reşid, 1328, s. 42) Şu kısa paragraf, Jön Türk tarih tasavvurunun II. Abdülhamid dönemine dair çizdiği karanlık tablo hakkında açık bir fikir vermeye yetmektedir:

"*Sultan Abdülhamid'in 1293 tarihinden 1326 tarihine kadar memlekette yapmadığı zulüm, karıştırmadığı iş kalmadı. Binlerce gençleri menfâlarda, hapishanelerde inletti. Vükelâlığa getirdiği adamların hemen yüzde doksanı casus, bi-namus, adamlar idi. Kullandığı hafiyelere verilen paralar ile beş on dârülfünûn yapılabiliyor iken bütün mektebleri kapatacak bir hâle getirdi. Kimsede emniyet kalmadı. Pederin evlâdı, evlâdın pederi jurnal*

ettiği vaki olurdu. Ahlâk-ı milliyyemiz pek fenâ hâlde bozuldu. Bütün erbâb-ı hamiyet kan ağlıyordu. Fakat kimse sesini çıkaramıyordu (Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 129-130)."

Dördüncüsü, beceriksizliğinden, devlet idaresini bilmemesinden, askerlikten anlamamasından, diplomasiye vakıf olmamasından bahisle İmparatorluğun yıkılışından neredeyse II. Abdülhamid tek başına mesul tutulmak istenir. Meselâ 93 Harbi'nde Moskoflar perişan edilmişken orduyu Yıldız Sarayı'ndan idare etmek istediği için savaş kaybedilmiştir (Nüzhet, 1325, s. 52). Ayastefanos ve Berlin antlaşmaları ile kaybedilen toprakların da günahı ona yüklenir (Ahmed Reşid, 1328, s. 41; Ahmed Refik, 1330b, s. 244; Abdülkadir, 1329, s. 66). İngilizlerin Mısır'ı, Fransızların Tunus'u, Bulgarların şarkî Rumeli'yi işgâl etmesi gibi toprak kayıpları ile mâliyenin bozulması Abdülhamid'in Babıali'nin nüfuzunu saraya naklederek memleketi kendi bildiği yönetme sevdasına düşmesiyle açıklanır (Ahmed Rasim, 1327, s. 79-80; Ali Seydî, 1329, s. 604-607; Ahmed Refik, 1330a, s. 140). Hatta II. Meşrutiyet ilanında sonra gerçekleşen Bulgaristan'ın bağımsızlığı ile Avusturya'nın Bosna Hersek'i işgâli de onun fenâ politikasına bağlanır (Ahmed Reşid, 1328, s. 41). Kısacası Abdülhamid dönemi, maliyenin bozulduğu; donanmanın ortadan kalktığı; maarifin kuruduğu; hafiyelerin, zulmün, rüşvetin, suikastların hâkim olduğu; memleketin uçuruma sürüklendiği dehşetli ve tehlikeli bir devirdir (Ahmed Rasim, 1327, s. 70-80; Ali Seydî, 1329, s. 606, 623; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 195).

Beşinci olarak, Abdülhamid'in ülkeyi ilerletmek için ıslahat yapmadığı iddia edilir. Ahmed Refik, III. Selim'den başlayarak Sultan Reşad'a kadar gelen "*teceddüd devrinde*" Abdülaziz ve II. Abdülhamid" dışındaki bütün padişahların milletin ilerlemesi için çok çalıştıklarını ifade eder. Eskiden millet henüz uyanmadığı için padişahlar ilerici, millet ise cahil ve gericidir. Ancak Abdülaziz ve Abdülhamid devirlerinde pozisyonlar değişir, artık fikri açılan millet ilerici, padişahlar ise gericidir (Ahmed Refik, 1329, s. 117-118). Oysa 93 Harbi'nden sonra Abdülhamid'e büyük bir vazife düşmüştü. Berlin Antlaşması'ndan sonra devlet derin bir nefes almış, ıslahat için uygun şartlar ve zaman oluşmuştu. Ancak Abdülhamid ıslahat yolunu tercih etmemiş, istibdata yönelerek "*otuz küsür sene millete kan ağlatmıştı*" (Nüzhet, 1325, s. 53; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 194). Gerçi günün zorlamasıyla mektepler açılmış, şimendiferler yapılmış, Duyun-ı Umûmiye vasıtasıyla bir kısım borç ödenmişse de iç ve dış politika pek fenalaşmıştı (İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 95). İlmin ve marifetin düşmanı olduğu, ilerlemeyi istemediği, kendi kardeş ve evlatlarını bile sevmediği, sadece kendisini düşünüp kendisi için yaşadığı, milleti düşünmediği (Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 125), kendi nefsini muhafaza edebilmek için vatanı parça parça düşman eline verdiği (Ahmed Refik, 1329, s. 112) gibi mesajları talebenin zihnine ileten ders kitapları, Abdülhamid'in ıslahat yapmayacağını zaten her vesile ile beyan etmektediler.

Altıncısı, Abdülhamid kendi tahtını ve iktidarını sağlama almak için ilmî ve fikrî gelişmeyi engeller, matbuatı tahdit eder (Ali Seydî, 1329, s. 623). Şu iki kısa alıntı vaziyeti bütün açıklığıyla tasvir eder niteliktedir:

"*Memleketimizin felâketlere uğramasına Sultan Abdülhamid'in çok tesiri oldu. Abdülhamid halkın fikri açılır, beni padişahlıktan indirirler diye korktu. En güzel kitapları yasak etti. Hürriyeti ağzına alanı sürdürdü* (Ahmed Refik, 1330c, s. 89).

"*Namık Kemâl, Ziya Paşa, Abdülhak Hamid gibi büyük edîblerin kitabları muzır eserlerden addolunurdu. Lakin bazı mütefekkir gençler her türlü tehlikere rağmen bu kitabları ve Avrupa muharrirlerinin edebî, tarihî ve siyasî eserlerini gizli gizli okurlardı* (Midhat Sadullah vd., 1334, s. 52).

İlginç bir örnek olması hasebiyle üzerinde durmak istediğimiz son nokta II. Abdülhamid'in Müslüman Türklerin ticarî ve ekonomik faaliyetlerden uzak durmasının da sebebi addedilmesidir:

"*Ahd-ı Abdulhamid-i Sânî'de Müslümanlar için ticarete imkân olmayıb çünkü ticaret tevhîd-i sermayeyle, şirketler teşkîliyle, seyâhatler icrâsı ile mümkün olduğu hâlde o devirde bunların kâffesi memnuâttan olduğundan ticaret-i Osmaniyyemiz pek geri kalmıştı. Meşrutiyetin ilânından sonra ekser gençler servet ve saâdetin ticaret sayesinde iktisâb edileceğine kanâat hâsıl eylediklerinden taraf taraf buna ehemmiyet verilmekte ve ticaret işleri, fikirleri, günden güne tevsi etmekte olduğu çeşm-i şükrân ile görülmektedir* (Ali Seydî, Ali Reşad, 1327, s. 208).

Nadiren de olsa II. Abdülhamid ve dönemi hakkında mutedil değerlendirmelerin yapıldığı da vakidir. Efdaleddin Bey'e ait, "*Küçük Osmanlı Tarihi*" isimli eserde, bir olayın tarih sayılabilmesi için üzerinden elli yıl geçmesi yahut en azından olaya iştirak edenlerin tarih sahnesinden çekilmesi lâzım geldiği ifade edilir. Çünkü taraftarlık ve düşmanlık gibi hislerden soyutlanarak tarihi doğru bir şekilde yazmak ancak bu şekilde imkân dairesine girer. Bu itibarla Efdaleddin Bey, tam da hürriyetçi tarih tasavvurunun kendini konumlandırdığı dönemi tarih olmaktan çıkarır ve "*1293 senesinden sonra geçen vakaları malûmât sûretinde beyân etmek lâzım gelir.*" der. II. Abdülhamid'in Meclisi kapatması hususunda da diğer kitaplarda olmayan bir biçimde Meclise bir eleştire yönelterek, "*Meclis-i Mebusân'ın da gâileli bir zaman olan muhârebe devriyle akabinde âkilâne ve mutedilâne davranamayarak ifrâtkârâne sûrette hareket etmesi padişahın meclisi dağıtmasına vesile oldu*" şeklinde bir tespitte bulunur (İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 190-194).

Jön Türkler, İttihad ve Terakki, 10 Temmuz

Hürriyetçi tarih tasavvuru, hürriyet mücadelesinin ilk nesli olan Yeni Osmanlılar ve Midhat Paşa'dan sonra, mücadelenin ikinci nesli olan Jöntürkler ve İttihad ve Terakki'yi tebcil eder. Osmanlı tarihinde Midhat Paşa ile kurulan ütopik ara dönem, II. Meşrutiyet'in ilânıyla birlikte bu kez İttihad ve Terakki'nin himmetiyle tekrar kurulur. Meselâ Ahmed Refik, "*Muhtasar Resimli Tarih-i Osmanî*"sinde, Meşrutiyet'in 1908 senesinde ikinci defa ilânı için "*10 Temmuz, tarihimizin en parlak bir günüdür. Bu tarihten itibâren millet zulümden kurtuldu.*" der (Ahmed Refik, 1332, s. 59). Bu öyle bir gündür ki "*Rumeli'de doğan hürriyet güneşi, heykel- istibdâdı*" yıkmıştır (Ahmed Reşid, 1328, s. 42). II. Meşrutiyet adeta bir ütopyanın gerçekleşmesidir. Avrupalıları şaşırtan, Osmanlı Devleti tekrar güçlenecek diye düşmanları korkutan fevkalâde bir gelişmedir (Ahmed Refik, 1330c, s. 90; Ahmed Refik, 1332, s. 59; Midhat Sadullah vd., 1334, s. 53).

Hürriyet mücadelesinin Yeni Osmanlılar'dan sonraki taşıyıcısı olan ve davayı zafere götüren Jön Türkler ve İttihat ve Terakki Cemiyeti, II. Meşrutiyet döneminin vatandaşlık, tarih, coğrafya ve kıraat kitaplarındaki "*haklı yerini*" alır. Kahraman-ı hürriyet Enver ile Niyazi Beylerin fotoğrafları da Osmanlı tarihinin büyük isimleriyle beraber kitaplarda basılır. Hatta bazı kitaplarda II. Abdülhamid'in resmi yer almazken, onların resimleri talebelerin önüne konulur. Jön Türkler, tıpkı Yeni Osmanlılar gibi vatanperver, hamiyetli, milletin selâmeti için çalışan gençler olarak tasvir edilir. Onlar da Yeni Osmanlılarla aynı yolu tutarak Avrupa'ya kaçmış, burada gazeteler ve kitaplar neşrederek milletin fikrini açmaya çalışmışlardır. İttihad ve Terakki nâmıyla "muhterem", "vatanın selâmeti için çalışan", "ashâb-ı hamiyetin dâhil" olduğu bir cemiyet kurmuşlardır. Rumeli'deki kısmî serbestlikten istifade ile vatanperver subaylar bu yapı içerisinde organize olurlar. En nihayet Enver ve Niyazi Beylerin başlattığı bir hareketle Cemiyet, II. Abdülhamid'i Kânûn-i Esâsî'yi ilân etmek zorunda bırakır. Hürriyet; Jön Türklerin, muhterem İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin ve vatan için canlarını fedâ etmekten sakınmayan kahraman subayların eseridir. Bu manzara içinde millet, İttihad ve Terakki'ye adetâ hürriyet için borçlandırılır, hürriyet demek İttihad ve Terakki demektir (Doğan, 1994, s. 74-85; Safvet, 1331, s. 9-10; Ahmed Cevâd, 1332, s. 38-42; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 195-196; Ahmed Rasim, 1327, s. 80-81; Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 129-130; Zeki Hayon, 1325, s. 24-25; Ahmed Refik, 1330c, s. 90; Hüseyin Hıfzı, 1326, s. 94; Ahmed Reşid, 1328, s. 42; Midhat Sadullah vd., 1334, s. 53; A. Nüzhet, 1327, s. 165-166; Mehmed Tevfik, 1330, s. 475-480; Ahmed Hilmi, 1330, s. 141-142). Bu tarihî tabloya dair örnek bir metin:

"*İstibdâd mülk ve millete pek çok fenâlıklar ika' ediyordu. Bundan müteessir olan bazı ashâb-ı hamiyet Kânûn-i Esâsî'nin yeniden ilânı için gizlice çalıştılar. Jön Türk tabir ettikleri bu zevât İttihad ve Terakki nâmıyla bir cemiyet teşkîl ettiler. Fikr-i hürriyeti her tarafa neşretmek üzere memâlik-i Osmaniyyenin ekser şehirlerinde şubeler tesiî ettiler. Nihayet bunların mesâisi ve şevketli askerlerimizin yardımıyla ve Enver ve Niyazî Beyler gibi nâmları ebeden kalplerimizde menkûş kalacak olan kahramanların himmetiyle Kânûn-i Esâsî 1324 senesi Temmuzunun onunda yeniden ilân olundu* (Zeki Hayon, 1325, s. 24-25).

Meşrutiyet, hürriyet, hâkimiyet-i milliye ve meclis etrafında vatandaşlık kitaplarının inşa ettiği algı ve tarih kitaplarında Osmanlı imparatorluğunda hürriyet mücadeleleri ile II. Abdülhamid devrinin ele alınış tarzı, 10 Temmuz'un büyüklüğünü, haklılığını, tabiîliğini ve kaçınılmazlığını ortaya koymaktadır. Ancak 10 Temmuz'a giden süreç içerisinde hemen her tarih kitabında Revâl mülâkâtına özellikle vurgu yapılıyor olması dikkate değerdir. Bu yönüyle 10 Temmuz sadece içeride verilen bir

hürriyet mücadelesi olmaktan çıkar, aynı zamanda milletlerarası arenada verilen bir istiklâl savaşına dönüşür:

"Devletin hâli pek ziyâde perişanlık kesbetmiş idi. Avrupalılar âdetâ mülkümüzü mukâsemeye teşebbüs ediyorlardı. Rumeli'de bir kıyâm-ı umûmî husûle gelerek 324 senesi Temmuzunun onuncu günü Meşrutiyet tekrar ilân olundu. O gün Abdülhamid-i Sânî otuz sene evvel kapadığı Meclis-i Mebusân'ın açılmasına nâçâr muvâfakat ederek Kânûn-i Esâsî'yi ikinci defa olarak ilân etti (İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 196).

"Abdülhamid'in son zamanlarında istibdâd olanca kuvvetiyle devam etmekte ve Makedonya ahvâli ehemmiyet-i mahsusa peydâ ettiği gibi Revâl mülâkâtı dahi vuku bularak devletimizin inkırâz bulacağı hamiyetli Osmanlılar ve İttihad ve Terakki Cemiyeti erkânı tarafından hissedildiğinden artık Kânûn-i Esâsî'nin ilânı ile Abdülhamid'in idâre-i zalimânesine nihayet verilmek zamanı gelmekle 10 Temmuz sene 324 tarihinde cebren Kânûn-i Esâsî ilân olunarak milletimiz meşrutiyet idâreye yeniden nâil oldu (Nüzhet, 1325, s. 54).

31 Mart Vakası ve II. Abdülhamid'in Tahtan İndirilişi

31 Mart Vakası, II. Abdülhamid'in organize ettiği bir "irticâ" hareketi olarak kabul edilir ve tahtan indirilmesinin gerekçesini teşkil eder. Olay, Meşrutiyeti ve hürriyeti muhafaza yolunda, rejim bekçiliği için zihinleri teyakkuzda tutmaya yarayacak şekilde anlatılır. Ders kitabı yazarları, 31 Mart Vakası'nı Abdülhamid'in bir oyunu göstermekte pek zorlanmazlar çünkü II. Abdülhamid'in kurnazlığı, hilekârlığı, yalancılığı gibi ahlâkî zaaflarına dair önceki bölümlerde yaptıkları kuvvetli vurgular, zaten zihinleri Abdülhamid'in kendi iktidarı için her türlü hileyi yapabileceğine inandırmış vaziyettedir. Abdülhamid'in kurnazlığına dair birkaç küçük ima, hemen 31 Mart Vakası ile Abdülhamid'in tahta çıkış sürecindeki ikiyüzlü tavrı arasında ilişki kurmaya yetmektedir. Korkudan da olsa Kanun-i Esasî'yi tekrar ilân etmiş olması, milletin Abdülhamid'i otuz küsur yıllık istibdat yönetimine rağmen affetmesine yetmiştir. Bu sebeple millet onu tahtında bırakarak "baba" gibi sevemeye başlamıştır (Ali Reşad, Ali Seydî, 1327, s. 129-130; Nüzhet, 1325, s. 54; Ahmed Refik, 1332, s. 59-60; Ahmed Cevâd, 1332, s. 42-43; Ahmed Reşid, 1328, s. 42; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 196-197; Abdülkadir, 1329, s. 68-69). Fakat II. Abdülhamid milletin alicenaplığına rağmen rahat durmaz:

"Fakat Sultan Hamid ile taraftarları el altından iş görüyorlardı. 1325 senesi Martının 31. günü İstanbul'da bir askerî ihtilâl zuhûr etti. Asker aldatılmış idi. Yollarda "Şeriat isteriz" diye bağırıyorlardı. Hâlbuki Şeriatımız meydanda duruyordu. Meşrutiyet Şeriatın eseridir. Sultan Hamid câhil halkı bu sûretle ayağa kaldırıp yine eskisi gibi idâreyi eline almak istiyordu. İstanbul tam 11 gün dehşet içinde kaldı fakat Rumeli'de bulunan kahraman askerlerimiz bu hileyi anladılar. Üçüncü ve İkinci Ordu kahramanları Mahmud Şevket Paşa gibi hamiyetli ümerânın kumandasında olarak İstanbul'a geldiler. Nisanın on birinci cumartesi sabahı şehre girerek asi askeri tedîb ettiler. Üç gün sonra da Sultan Hamidi halledip Selanik'e yolladılar. Meşrutiyetimizi, Kânûn-i Esâsîmizi yeniden istirdâd ettiler. Şehzâde Reşad Efendi 5. Sultan Mehmed unvânıyla Osmanlı tahtına çıktı. Devletin hayatı tazelendi. Müsâvât, adâlet, uhuvvet lkelimeleri manâ-yı hakikisi ile hükmetmeye başladı (Ahmed Rasim, 1327, s. 80-81).

Bir başka anlatım:

"Devr-i istibdâdda bir çok fenâlıklar yapmaya alışmış olan bir takım hainler Meşrutiyet'in ilânı üzerine artık eskisi gibi istediklerini yapamadıklarından ilân-ı hürriyetten hiç memnun olmadılar, yine istibdâdın avdet etmesine gizliden gizliye çalıştılar ve tarihte kirli bir sahife bırakan 31 Mart Hâdisesi'ni ikâ ettiler. İrticâiyyûn denilen bu hainler İstanbul'daki askeri aldatarak maksatlarına nâil olmak için büyük bir ihtilâl çıkarmaya teşebbüs etmeleri üzerine İstanbul'a daha yakın olan Rumeli ordusu derhâl yıldırım gibi yetişti. Bu orduya birçok gönüllüler iltihâk etti. Bu kahraman askerler sevgili memleketimizin selâmeti için canlarını fed3a etmekten çekinmeyerek vatanımızı büyük bir tehlikeden kurtardılar, İhtilâlin müsebbiblerini en şedîd cezalara çarpdılar ve Meşrutiyeti metin ve muhkem bir esâsa rabt ettiler. İşte vatan-ı azizimizi pençe-i istibdâddan tahlîs için bunca fedâkârlıklar icrâ eden ve memâlik-i Osmaniyyede hürriyet, müsâvât ve uhuvveti sUret-i katiyede tesîs eden bu vatanperverlere hepimiz minnetdâr olmalıyız (Zeki Hayon, 1325, s. 25-26).

Hâl böyle olunca II. Abdülhamid'in tahta kalması artık memleket için sakıncalı görülür ve hal kaçınılmaz olur:

"Koca müstebid yemininde ve sözünde durmadığından vaka-i irticâiyyeyi ihdâs etmekle taht-ı saltanatta kalması mahzurlu görüldüğünden verilen fetvâ-yı şerife mucibince hal olunarak yerine Sultan Mehmed Reşad hazretleri iclâs olunmuştur (Ahmed Reşid, 1328, s. 42)."

Metinlerdeki dikkate değer ayrıntılardan birisi mektepli zabitler konusundaki hassasiyettir. 31 Mart'taki mektepli zabit düşmanlığı, asilerin "*mektepli zabitleri öldürmesi*", hatta "*canavar gibi parçalaması*", daha sonra İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin Rumeli'de teşkil ettiği zabitlerden ve gönüllülerden oluşan ordunun memleketi ve hürriyeti tekrar kurtarması, İttihad ve Terakki, mektepli zabitler ve hürriyetin muhafazası arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu ihsas ettirmektedir. Millete hürriyeti veren İttihad ve Terakki ile kahraman zabitlerinin görevi bununla bitmemiş, hürriyetin muhafazası yolunda devam etmiştir. Bu kutsal görev, Cemiyetin ve askerin siyasî ve toplumsal hayat üzerindeki denetleyici pozisyonunu tahkim etmeye yaramaktadır (Ahmed Refik, 1332, s. 59; İbnü'l-Cevâd Efdaleddin, 1328, s. 196-197; A. Nüzhet, 1327, s. 168; Ahmed Cevâd, 1332, s. 43-44; Ahmed Hilmi, 1330, s. 143; Abdülkadir, 1329, s. 69).

Ders kitaplarından süzülen bir diğer ayrıntı Sultan Reşad konusundaki tavırdır. II. Abdülhamid aleyhinde yazılanlarla Sultan Reşad hakkında yazılan şu dört satır oldukça manidârdır:

"*Şimdiki padişahımız Sultan Mehmed Han-ı Hâmistir. Milletimizin pederi, ordumuzun başkumandanıdır. Bütün arzusu milleti hür yaşatmak, terakkî ettirmektir. Padişahımızı sevelim, vatanımıza el birliğiyle çalışalım, hizmet edelim* (Ahmed Refik, 1332, s. 60)."

Netice

II. Meşrutiyet dönemi ders kitapları, meşrutiyet meselesine öncelikle ilerlemeci ve evrimci bir anlayışla bakarlar ve referansları "dünyanın en medenî kısmı" olan Avrupa'dır. Ahmed Cevad, "*hükümet-i mutlakanın en iptidaî şekli Afrika kabilelerinde görülür*" der (Ahmed Cevâd, 1332, s. 16). İnsanlığın macerası vahşetten medeniyete doğru bir hat üzerinde yol aldığına göre vahşet devrinin yönetim mirası olarak hükümet-i mutlaka, insanlığın medenileştikçe vazgeçmesi gereken bir usûldür. Tarihe sadece meşrutiyet-mutlakiyet karşıtlığından bakan bu anlayış ister istemez, bir toplumun kendi tarihine, yani bizatihi kendisine yabancılaşmasına ve tarihî tecrübesini geçmişte kalmış ilkel bir miras seviyesine indirmesine yol açmaktadır. Nitekim Jön Türkler, Türk-Osmanlı ve İslâm tarihine, hürriyetçi tarih tasavvuru adı verilebilecek olan dar bir pencereden ve tek bir değişken üzerinden bakmışlar ve tarihe anayasal bir rejimin kuruluşuna giden kaçınılmaz bir gaye izafe ederek aslında Türk-Osmanlı toplumuna bir tarihsizleşme teklif etmişlerdir. II. Meşrutiyet döneminin yarattığı algı içerisinde bütün Türk-İslâm-Osmanlı tarihinin kıymet-i harbiyesi, Midhat Paşa'yla özdeşleşen I. Meşrutiyet dönemi kadar etmemektedir. Bütün insanlık meşrutiyete doğru giden bir yol üzerinde ilerlediği için uzun bir devr-i istibdâttan başka bir şey olmayan tarih de çoktan geride kalmış bir aşamayı temsil etmektedir. Bu bağlamda hürriyetçi tarih tasavvuru, kendisini özellikle Tanzimat'tan sonraki batılılaşma hareketinin bir devamı ve kaçınılmaz sonucu gibi takdim eder. Tarihi sadece bir rejim değişikliğinin hikâyesini düz bir çizgi üzerinde anlatan siyasî bir söyleme dönüştürerek tarihî sürecin sosyo-kültürel, ekonomik, felsefî, dinî, mimarî, edebî vs. cephelerini önemsizleştirir. Kendi tarihine baktığında hükümet-i mutlakadan başka bir şey görmeyen bu zihnî tavır, Türk-Osmanlı tarihinin ürettiği tecrübeyi faydasız hatta inşa ettiği ilerici-gerici şeklindeki dikotomik tarih okuma modeli muvacehesinde zararlı bir unsur gibi mütalaa etmeye kapı aralamaktadır. Bu yönüyle Cumhuriyet dönemindeki pek çok ideolojik muhtevalı tarihî tartışmanın ve özellikle Osmanlı ve II. Abdülhamid aleyhtarı tavrın, II. Meşrutiyet döneminin yarattığı zihnî alışkanlıklar ile düğümlediği meselelere dayandığını söylemek pek de mübalağa olmayacaktır.

Kaynakça

A. Nüzhet. (1327). *Musavver Osmanlı Tarihi.* İstanbul.

A. Rıza. (1325). *Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye.* İstanbul .

A. Rıza. (1331). *İbtidâiyyelere Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye.* Dersaâdet.

Abdülkadir. (1329). *Çocuklarıma: Küçük Resimli Haritalı Osmanlı Tarihi.*

Ahmed Cevâd. (1332). *Musâhebât-ı Ahlâkiyye, Sıhiyye, Medeniyye, Vataniyye ve İnsaniyye.* Dersaâdet.

Ahmed Hilmi. (1330). *Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi.* Dersaâdet.

Ahmed Rasim. (1327). *Resimli Küçük Tarih-i Osmanî.* İstanbul.

Ahmed Rasim. (1328 -1330). *Resimli ve Haritalı Osmanlı Tarihi* (Cilt 4). Konstantiniyye.

Ahmed Refik. (1329). *Küçük Tarih-i Osmanî.* İstanbul.

Ahmed Refik. (1330a). *Muhtasar Osmanlı Tarihi.* İstanbul.

Ahmed Refik. (1330b). *Muhtasar Tarih-i Umûmî.* İstanbul.

Ahmed Refik. (1330c). *Tarih Okuyorum.* İstanbul.

Ahmed Refik. (1332). *Muhtasar Resimli Tarih-i Osmanî.* İstanbul.

Ahmed Reşid. (1327). *Haritalı ve Resimli Mükemmel Tarih-i Osmanî, İkinci Kısım.* İstanbul .

Ahmed Reşid. (1328). *Tarih-i Osmanî Okuyorum.* Dersaâdet.

Ahmed Ziyâ, Ali Haydar. (1329). *Yeni Malûmât-ı Medeniyye.* Dersaâdet.

Ali Cevat. (1991). *İkinci Meşrutiyet'in İlânı ve Otuzbir Mart Hâdisesi Ali Cevat Bey'in Fezleke'si.* (F. R. Unat, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Ali Nazima. (1327). *10 Temmuz Malûmât-u Medeniyye ve Tatbîkât-ı Ahlâkiyye Ve Sâireye Dâir Kırâat Kitabı.* Dersaâdet.

Ali Reşad. (1332). *Çocuklara Tarih Dersleri İslâm, Türk ve Osmanlı Meşahiri.* İstanbul.

Ali Reşad, Ali Seydî. (1327). *Tarih-i Osmanî.* İstanbul.

Ali Seydî. (1328). *Terbiye-i Ahlâkiyye ve Medeniyye.* İstanbul.

Ali Seydî. (1329). *Devlet-i Osmaniyye Tarihi.* Dersaâdet.

Ali Seydî. (1330). *Haritalı Tarih-i Osmanî.* Dersaâdet.

Ali Seydî, Ali Reşad. (1327). *Tarih-i Umûmî* (Cilt 3). İstanbul.

Doğan, N. (1994). *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918).* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Doktor Hazık. (1325). *Malûmât-ı Medeniyye.* Dersaâdet.

Ebu'l Cezmî. (1327a). *Malûmât-ı Medeniyye (Mekâtib-i Rüşdiyyenin İkinci Senesi için).* Dersaâdet.

Ebu'l Cezmî. (1327b). *Malûmât-ı Medeniyye (Mekâtib-i İbtidâiyye için).*

Hüseyin Hıfzı. (1326). *Hülâsa-i Tarih-i Umûmî.*

İbnü'l-Cevâd Efdaleddin. (1328). *Küçük Osmanlı Tarihi.*

İhsan Şerif. (1331). *Çocuklara Tarih-i Osmanî.* Dârü'l-Hilâfetü'l-Âliyye.

İhsan Şerif. (1334). *Çocuklara Tarih Dersleri.* Dârü'l-Hilâfetü'l-Âliyye.

Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. (1329a). *Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredâtı,.* İstanbul.

Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. (1329b). *Mekâtib-i Sultâniyyenin Sunûf-ı İbtidâiyye ve Tâlîyye Ders Programları.* İstanbul.

Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. (1331). *Mekâtib-i Sultâniyye Ders Programı.* İstanbul.

Mehmed Tevfik. (1330). *Osmanlı Tarihi.* Kostantiniyye.

Midhat Sadullah, Muallim A. Memduh, Muallim Ahmed Halid. (1334). *Küçük Mekteplilere Osmanlı Tarihi, İstanbul 1334.* İstanbul.

Nüzhet. (1325). *Yeni Küçük Osmanlı Tarihi.* Dersaâdet.

Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti Üsküdar Kulübü Taht-ı İdâresinde İttihad ve Terakki Numûne Mekteb-i Sultânisi Talimâtnâmesi ve Müfredât Programı. (1332). İstanbul.

Safvet. (1331). *Resimli ve Haritalı Coğrafya-i Osmanî.* İstanbul.

Üstel, F. (2003). II. Meşrutiyet ve Vatandaşın "İcad"ı. *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi* (s. 166-179). içinde İstanbul: İletişim Yayınları.

Üstel, F. (2008). "*Makbul Vatandaş"ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Zeki Hayon. (1325). *Malûmât-ı Medeniyye.* Dersaâdet.

Muğla Şehri'nin Tarihsel Gelişimi

Bayram Akça
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özet

Muğla şehri ilkçağ'dan beri var olan bir yerleşim birimidir. Bu şehrin ilk yerleşim birimi Masa Dağı mevkiindeki kale bölgedir. Sonra bugünkü Şahidi Camii ve Saburhane bölgesi yerleşim alanı olarak görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde ise bugünkü Ulu Cami (Cami-i Kebir), Pazar Cami ve Kurşunlu Cami bölgesi iskân alanı olarak ortaya çıkmıştır.. Evliya Çelebi Muğla Şehri'ne geldiği zaman Kurşunlu Cami'nin etrafındaki yerleşim yerlerinden söz eder.

Tanzimat döneminde batı tarzı merkezi yönetimlerin (Belediye, Mutasarrıflık, Hapishane v.b) kurulması üzerine bugünkü Muştak Bey Mahallesi'nde yer alan Büyük Şehir Belediye Binası bölgesi şehir merkezi oldu.

Cumhuriyet döneminde ise 1926 yılında şehrin ilk haritası çizildi.1936 yılında da ilk imar planı hazırlandı. Bunun sonucu olarak bugünkü Atatürk Heykeli'nin olduğu yer şehir meydanı oldu.

1961 yılında İller Bankası tarafından şehrin yeni bir imar planı hazırlandı. Bu plan gereğince Muğla-Aydın Yolu'nun güneyinde kalan ağalara ait bağ ve bahçeler parsellenerek imara açıldı. Böylece şehir Muğla Ovası'na kadar yayılmış oldu.

Historical Developmet Of The City Of Mugla

Abstract

The city of Mugla has been a settlement since the antiquity. The first residential unit of this city is the castle area located on the Mount Masa. It seems that this area was followed by the area that hosts the Mosque Sahidi and Saburhane as of today. In the subsequent ages areas where Ulu Mosque (Cami-i Kebir), Pazar Mosque and Kursunlu Mosque are located emerges as a residential ares. During his visit to the city of Muğla, Evliya Celebi mentions about the settlements around Kursunlu Mosque.

Upon foundation of Western style central administrations (municipality, lieutenant governorships, Prisons etc.) area of the metropolitan municipality which is located currently in the district of Bustak Bey became the center of the city.

In the era of the Republic, a map of the city was charted the first time. In 1936 first development plan of the city was created. As a result of this development plan the place where a statute of Ataturk is located has become the center of the city.

In 1961 a new development plan has been prepared by the Bank of Provinces. As a result of this plan, vineyards and orchards in the south of the Mugla-Aydin road were subdivided and opened for development. Thus the city has been spread till the Plains of Mugla.

Giriş

Karya, İlkçağda Kuzeyde Menderes Nehri ile güneyde Köyceğiz Gölü arasında kalan bölgeye verilen isimdir. Karyalılar ise, Antik Yunan inanışına göre, Antikçağda Ege adalarından Asya'ya göç eden kişilerdir.Heredot'a göre ise, Girit Kralı Minos'un donanmasında görev yaparken bölgenin Dor ve İon işgaline uğraması üzerine buradan Asya'ya göç eden topluluktur (Bean,1987:9)

Antik dönemde Mobolla olarak bilinen ve daha sonra Mogola ve Muğla olarak isim değişikliğine uğrayan kentin ilk sakinleri karyaylılar idi. Burada Rodos hakimiyetini ispat eden birkaç parça yazıt ve şehrin arkasındaki düz zirveli tepede yani Masa Dağı'nda antik kalıntıdan başka bir şey kalmamıştır (Bean,2000:160) Bu kalıntılar arasında Mobolla Kalesi, 3 katlı, harçlı moloz taşlardan yapılan bir ortaçağ sarayı ve kaya mezarları bulunmaktadır. Buradan kentin ilk olarak Masadağ Bölgesi'nde kurulduğunu anlıyoruz.

Türk Hâkimiyeti Döneminde Şehrin Tarihsel Gelişimi

1075 yılında Kutalmışoğlu Süleyman Şah'ın İznik'i almasıyla Batı Anadolu'ya Türk akınladı başladı.1079 yılında Karya (Muğla) Bölgesi Türk hâkimiyetine girdiyse de uzun sürmedi. Ancak 1261 yılında Muğla Bölgesi kesin olarak Türk hâkimiyetine geçti. XIII.YY da da bölgede Menteşe Beyliği kuruldu (Eroğlu,1939:100)

Yıldırım Bayezit döneminde Menteşe Beyliği toprakları Osmanlı Devleti'ne katıldıysa da 1402 Ankara Savaşı'ndan sonra beylik tekrar kuruldu. Daha sonra Fatih Sultan Mehmet Anadolu Beylerbeyi İshak Paşa'yı Menteşe Bölgesi'ne göndererek bu bölgenin kesin olarak Osmanlı Devleti'ne katılmasını sağladı(Wittek,1986:1-56).

Beylikler ve Osmanlı Devleti'nde şehirlerin temel birimi olan mahallelerin en önemli özelliği aynı inanç ve geleneğe sahip insanların yaşadığı yer olmasıdır. Bu temel olgudan hareketle Osmanlı'da Müslüman mahallelerinin camii, mescit, zaviye, gayri Müslim mahallelerinin de kilise ve havra gibi sosyal ve dini yapıların etrafında oluştuğu görülmüştür (Akgünlü,2008:7).

1844 temettü sayımlarına göre Muğla merkezde 14 mahalle bulunmaktaydı. Bunların 13'ü Müslüman ve birisi de gayr-i Müslim Mahallesi idi. Bu mahalleler şunlardı. Ahmet Hoca, Bali Hoca, Bayezid, Cami-i Kebir, Deksed, Emir Küçük, Hacı Muslihittin, Hacı Rüstem, Kara Memi, Kiramettin, Orta, Şeyh Bedrettin, Yaka ve Gayr-i Müslim mahallesi idi (Akgünlü,2008:8).

Bu mahallelerin kuruluş tarihine bakılacak olursa şehrin Türkleşmesi ve İslamlaşması dönemine kadar gittiği görülmektedir. Şöyleki; (Akgünlü,8-20).

Daha önce de bahsedildiği gibi Osmanlı Devleti döneminde şehirlerde kurulan mahalleler cami, mescit, zaviye, türbe, kilise, havra gibi dini ve sosyal yapıların etrafında oluşturulmuştu. Bu durum Muğla şehrindeki mahalleler için de geçerli idi. Nitekim Cami-i Kebir Mahallesi şehrin en eski camisi olan Ulu Cami etrafında teşekkül ederken Hacı Rüstem, Muslihittin, Şeyh Bedrettin ve Kiramettin Mahallelerin aynı adlı kişilerin yaptırdığı cami ve mescitlerin etrafında şekillenmişti. Ahmet Hoca, Bali Hoca, Emir Küçük, Hacı Beyazıt ve Kara Memi Mahalleleri ise isimlerini şehrin Türkleşmesinde ve İslamlaşmasında emeği geçen şahıslardan almıştı.

Yukarıda bahsedilen ve nüfus olarak şehrin en büyük mahallesi olan Cami-i Kebir Mahallesi Menteşe oğlu İbrahim Bey tarafından 1344 yılında inşa edilen camiden adını almıştı. Bu mahallede Yavuz Sultan Selim döneminde 77 ve 1844 yılında da 153 hane vardı. Bugün Ulu Cami olarak bilinen bu cami Fabrika sokağında yer almaktadır.

Emir Küçük Mahallesi, Menteşeoğlu İbrahim Bey'in Muğla'da Valilik (Emir Küçük) yaptığı sırada onun adına izafeten verilmiştir. Bu mahalle daha sonraki dönemde Hacı Bayezid Mahallesi ile birleştirilerek Emir Bayezid adını aldığı görülmektedir. Bu mahallede Yavuz Sultan Selim döneminde 280 ve 1844 yılında da 470 hane vardı.

Bugün Şeyh Camii etrafında varlığını sürdüren Şeyh Bedrettin veya Şeyh Mahallesi ilk defa Şeyh Bedrettin tarafından yaptırılan mescidin etrafında teşekkül etmiştir. Bu mescitle ilgili ilk kayıtlarda 1465 yılına aittir.

Yavuz Sultan Selim dönemine ait Tahrir defterlerinde adı geçen ve Muğla'nın en eski mahallelerinden biri olan Kirameddin Mahallesi hiç ismi değişmeden günümüze kadar varlığını sürdürmüştür.

Kara Memi Mahallesi'nin kuruluşu XVI yy dayanmaktadır.1562 yılında Hacı Timurhan adıyla bilinen mahallenin ismi Kara Memi Vakfı ile bir bağlantısının olması nedeniyle daha sonra isminin Kara Memi'ye çevrildiği anlaşılmaktadır. XIX YY da mahallenin ismi Kara Mehmet olarak değiştirilmiştir.1844 yılında 515 hane vardı.

Kendi adına yaptırdığı camide imamlık yapanların kalması için bir ev yaptıran ve bunun sonucu olarak 1562'de adına mahalle kurulan Bali Hoca'nın Nakşibendî olduğu düşünülmektedir. Bugün Kavaklı sokakta bulunan bu caminin ismi Kavaklı Camii olarak değiştirilmiş ve mahallenin ismi de Balıbey olarak değiştirilmiştir.

1532 yılı kayıtlarında henüz ismine rastlanılmayan Hacı Muslihiddin Mahallesi'nin XVIII yy da kurulduğu tahmin edilmektedir. İsmini kurucusundan alan bu mahallenin Üçler Sokağı'nda Hacı Muslihiddin'e ait olduğu söylenen bir mezar bulunmaktadır.

Şehrin bir diğer mahallesi olan Hacı Rüstem Mahallesi bir mescit etrafın da teşekkül etmiştir. Ancak kayıtlarda Hacı Rüstem'in kimliği hakkında ayrıntılı bilgiye rastlanamamıştır.

XVI YY kayıtlarında isminin hiç geçmemesine rağmen XVIII. YY kayıtlarında yer alan Ahmet Hoca Mahallesi'nin yeri ve adı hakkında günümüzde hiç bilgi yoktur.

Orta Mahalle, bugün Saburhane Sokağı'nın sol tarafında yer alan bölgede kurulmuştur. Ancak 1844 yılı kayıtlarında bu mahalle yoktur. Saburhane Camii'nin bulunduğu yerde ise Mevlevi Şeyhi Sabri Efendi'nin dergâhı bulunduğundan buraya Saburhane adı verilmiştir. Muhtemelen 19.YY da adı geçen şahsa binaen bu mahalle oluşturulmuştur.

Muğla'nın ikinci büyük mahallesi Yaka Mahallesi idi. Bu mahalle Orta Mahalle'nin karşısında olduğu için bugün Karşıyaka Mahallesi olarak bilinmektedir. Bu mahalle tahminen 19 yy da teşekkül etmiştir

Son olarak şehirde yaşayan Rum azınlığın oluşturduğu gayr-i Müslim mahallesinden söz etmek gerekir Bu mahalle Saburhane'nin bulunduğu Orta Mahalle'nin üst kısmında yer alan Azize Meryem Kilisesi'nin etrafında teşekkül etmiştir. XVI, XVII YY da ve Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde varlığından söz edilmeyen bu mahalle muhtemelen 1821 Mora İsyanı'ndan sonra adalardan gelen Rum azınlık tarafından oluşturulmuştur.

Osmanlı Devleti'nin son döneminde Muğla'nın kent dokusu incelendiği zaman, kentin Asar Dağı'ndan Muğla Ovası'na doğru kademeli olarak yerleştiği görülmekteydi. Bu yerleşimde Asar Dağı ile Ova'nın kesiştiği yerde ise kentin ticaret merkezini oluşturan ana omurga cadde yer almaktaydı. Bu cadde üzerinde de kıraathane Hanı, Hacılar Hanı gibi önemli ticari amaçla kullanılan hanlar vardı (Koca,2016:)

18.YY ilk yarısında Menteşe (Muğla) Sancağı Anadolu Eyaleti'ne bağlı iken 1833 yılında Aydın Vilayeti'ne bağlı bir Liva olarak idare edilmeye başlandı.. Bu nedenle 19.YY kadar Muğla'da hiç bir kamu binası yoktu. Kentin yönetim ve denetiminden sorumlu kişiler bu görevlerini kendi konaklarından yerine getirmekteydi (Uykucu,1983:135-136)

Tanzimat Fermanı'nın İlanı Osmanlı Devleti'nde siyasal, sosyal, toplumsal ve ekonomik alanlarda yenileşme ve modernleşme hareketini beraberinde getirdi. Bunun sonucu olarak ilk defa İstanbul dışındaki Osmanlı taşra kentlerinde idari merkezler oluşturulmaya başlandı. Bu idari merkezin en önemli simgesel yapısı ise Hükümet Konakları idi. Hükümet Konakları Osmanlı Kentlerindeki mahallelerin dışında diğer kamu binaları ile yeni bir mahallenin ve meydanın oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Muğla'da da ilk Hükümet Konağı 1867 yılında kentin yeni ve modern idare merkezi olan Konakaltı Meydanı'na inşa edildi. Daha sonraki dönemde Konakaltı Meydanı'ndaki Hükümet Konağı'nın etrafına 1871 yılında Belediye Binası,1879 yılında Adliye Binası,1884 yılında Ticaret Odası Binası, Askeri Kışla, Hapishane, Telgrafhane ve Karakol inşa edildi (Koca,2016:4).

Muğla şehrinden ilk belediye teşkilatı 1871 yılında kuruldu demiştik. İlk Belediye Başkanı ise Muğla'da Kadılar ailesinden Hacı Kadı Süleyman Efendi oldu. Bu dönemde Belediye Başkanı 1886 yılında bizzat masraflarını kendisi karşılayarak Muğla Saat kulesini yaptırdı, Hoca Mustafa Efendi Kütüphanesi'nin gelişmesine katkı sağladı, Sülüklü ve Koca Havuz çevresini (Akyol Bölgesi) tarıma açarak sebze ve meyve bahçelerinin kurulmasına öncülük etti, şehrin ana omurgası olan Saatlı Kule Caddesi bölgesinde Yağcılar Hanı, Koca Han ve Kıraathane Hanı'nı yaptırarak şehrin ticari hayatının canlanmasına katkı sağladı ve eşi aracılığıyla da Muğla Devlet Hastanesi'nin kurulmasına öncülük etti. Böylece 1890 yılında Hacı Kadı Süleyman Efendi öldüğü zaman şehrin tarım, ticaret ve sağlık alanında gelişmesine damga vuran bir kişi olarak tarihteki yerini aldı (Muğla Belediye Arşivi)

Hacı Süleyman Efendi'nin ölümü üzerine yerine Belediye Başkanlığı'na 1890 yılında Zorbazade Hacı Şerif Ağa seçildi. Hacı Şerif Ağa şehrin Asar ve Kızıldağ eteklerinden ovaya doğru inmesini savunuyordu. Bu nedenle kendi evini o zaman için şehir dışı sayılabilecek olan Hoca Mustafa Efendi Bahçesi'ndeki düzlüğe yaptırdı. Hacı Şerif Ağa tarıma önem verdiği için kendi adına Muğla Ovası'na kurdurduğu bahçeleri uzun süre Muğlalının sebze ve meyve ihtiyaçlarını karşıladı(Muğla Belediye Arşivi).

1910 yılında Hacı Süleyman Efendi'nin ölümü üzerine yerine Belediye Başkanlığı'na Terzibaşıoğlu Hacı Mehmet Ali Efendi seçildi. Bu başkan ise Pazar Camii etrafını düzenledi. Umumi tuvaletler yaptırdı. Çarşı çardaklarını yükseltti. Akkaya Köyü'ne içme suyu getirtti.1914 yılında Terzibaşıoğlu Hacı Mehmet Ali Efendi başkanlıktan ayrıldığı zaman tarihe hayır ve vakıf işlerine önem veren kişi olarak kayıtlara geçti (Muğla Belediye Arşivi).

1923 yılında Cumhuriyetin ilan ile birlikte ülkede yeni bir toplumsal düzen kurulmuş ve batılılaşma hareketleri hızlandırılmıştı. Bu bağlamda Cumhuriyetin yeni idari birimi olan illerde hükümet konakları, belediye binaları, halkevleri, okullar, hastaneler gibi ulus devletin örgütlenmesini sağlayacak resmi binalar inşa edilmesine karar verildi (Koca,2016:4)

Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilk yıllarının Belediye Başkanı Zorbazade Ragıp Bey idi. Muğla Şehri'nin ilk haritası bu dönemde yani 1926 yılında Macar Harita Mühendisi Scarpa tarafından çizildi. Ancak bu harita kullanılmadı (Muğla Belediye Arşivi).

1931 yılında ise yeni Belediye Başkanlığı seçimleri yapıldı ve Muğla'da Belediye Başkanlığını İskender Bey (Alper) kazandı. Yeni belediye başkanının en önemli görevlerinden birisi şehrin yeni bir imar planını hazırlamaktı.1936 yılında İskender Bey Bayındırlık Bakanlığı'na şehrin 1/1000 ölçekli şehir planını hazırlattı. Bu plana göre şehir hem dağ eteğinden kurtuluyor hem de ovaya doğru yayılma imkanına sahip oluyordu. Yine plana göre ortasında Atatürk Anıtı'nın olacağı 1.000 m kuturundaki Cumhuriyet Meydanı şehrin yeni merkezi olacaktı. Bu meydana da beş ana yol çıkıyordu. Bu yollar; Marmaris Yolu ,Aydın Yolu, Kurşunlu Caddesi,Atatürk İlkokulu ile Vali Konağı arasındaki yol ve eski garaj yolu idi.Bu meydanın çevresini de dönemin belli başlı kurumları olan Vali Konağı, Valilik Binası,Halkevi Binası ve CHF İl Binası inşa edilecekti(Tarih İçinde Muğla,1993:169)

Bu imar planı Vali Recai Güreli ve Belediye Başkanı İskender Alper tarafından hemen uygulamaya konuldu. 1937 yılında önce Cumhuriyet Meydanı'ndaki şehir mezarlığı kaldırılarak yerine Atatürk Anıtı dikildi.1939 yılında Halkevi Binası ve 1940 yılında da Halkevi'ne bitişik olarak otel ve gazino yapıldı.1936 yılında inşaatına başlanan Hükümet Konağı inşaatı II. Dünya Savaşı nedeniyle ancak 1948 yılında tamamlanabildi (Akça,2002: 77).

1937 yılında şehir meydanının daha güneyinde yer alan Şerif Efendi bahçesi satın alınarak buraya bugünkü Şehir Stadyumu'nun ilk nüvesini oluşturan bir saha yapıldı (Akça,2002: 77).

Bu tarihten sonra 1950 yılına kadar Muğla'da fazla bir imar faaliyetlerine rastlayamıyoruz. 1950 yılında Demokrat Parti'den Naci Karaosmanoğlu'nun Belediye Başkanı seçilmesi üzerine Muğla'da imar faaliyetleri hızlandı.1953 yılında şehrin ortasından geçen Tabakhane Deresi'nin bir kısmının üstü kapatıldı.1954 yılında ise şehrin ortasındaki Koca Han istimlâk edilerek bir kısmı sebze hali haline getirildi (Muğla,16 Ekim 1953,20 Kasım 1954).

1961 yılında İller Bankası Tarafından şehrin yeni imar planı hazırlandı. Bu plan dahilinde Aydın-Marmaris Yolu'nun güneyinde kalan yani Muğla Ovası'na bakan alandaki bahçeler parsellenerek

konut yapılmak üzere satılmaya başlandı. Bu alanda ilk olarak tek katlı yapılaşmaya izin verilirken sonradan çok katlı binalara izin verilerek şehrin bu alana kayması sağlandı (Tarih İçinde Muğla,1993: 79).

Sonuç

Muğla şehrinin ilk kuruluş yeri İlkçağ kayıtlarına göre Masa Dağı bölgesi olduğu anlaşılmaktadır. Bölge'nin Anadolu'daki ilk Türkleşen ve İslamlaşan bölge olduğu kaydedilmektedir. Menteşe Beyliği ve Osmanlı Devleti döneminde kurulan Cami, Mescit, külliye, han ve hamamların kuruluş tarih ve yerlerine bakarak Muğla şehrinin Masa Dağı ve Kızıldağ eteklerinden ovaya doğru terasa şeklinde yayıldığı anlaşılmaktadır.

Kurulan mahalle sayısına ve nüfus artışına bakarak Muğla şehrinin beyliklerden Osmanlı dönemine oradan da Cumhuriyetin ilk yıllarına durağan bir nüfus yapısına sahip olduğu görülmektedir.

Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra Osmanlı Devleti'nin her alanında yaşanan batılılaşma hareketi Muğla şehrini de yakından etkilemiştir. Bu bağlamda şehirde imar faaliyetleri hızlandırılmış ve Konakaltı bölgesine merkezi idarenin taşra temsilciliği olan Hükümet Konağı, Adliye Binası, Belediye Binası gibi kurumlar inşa edilmiştir.

Cumhuriyet dönemine gelindiği zaman Atatürk devrimleri ile Anadolu'da ikinci bir Batılılaşma ve modernleşme hareketi başlatılmıştır. İşte bu bağlamda Muğla şehrinde Osmanlı şehir merkezinden biraz daha aşağısında ovaya doğru Cumhuriyet kurumlarının temsil edileceği ikinci bir meydan oluşturulup bunun ortasına Atatürk Büstü ve etrafına da Hükümet Konağı, Vali Konağı, Halkevi Binası v.b binalar inşa edildi. Böylece şehir artik yavaş yavaş ovaya doğru yayılmış oldu.

Kaynaklar

Muğla Belediye Arşivi

Muğla Gazetesi

Akça, Bayram; Sosyal-Siyasal ve Ekonomik Yönüyle Muğla 1923-1960,Ankara,2002

Bean, George E;Eskiçağda Menderesi'in Ötesi, Çev.Pınar Kurtoğlu,İstanbul,2000

Bean, George E; Karia, İstanbul,1987

Koca, Feray; Muğla'da Osmanlıdan Cumhuriyete İdari Merkezin Sembolü: Hükümet Konakları, Mimarlık Dergisi, Sayı:389,Mayıs-Haziran 2016

Eroğu, Zekai,Muğla Tarihi,İzmir,1939

Tarih İçinde Muğla, Derleyen İlhan Tekeli, Ankara,1993

Uykucu, Ekrem; Muğla Tarihi, İstanbul,1983

Wittek, Paul; Menteşe Beyliği, 13-15 Asırda Garbi Küçük Asya Tarihine Ait Tetkikler, Çev. O.Ş Gökyay,Ankara,1985

Osmanlı Devletinde İstanbul'daki Kız Rüştiye Mekteplerinin Gelişimi (1859-1876)

Handan BAL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Devlet ve devletin kademeleri, değişen ve gelişen zamanın koşullarına göre, kendisini yenilemektedir. Osmanlı toplumu içinde kız çocuklarının eğitimi buna örnek gösterilebilir. Kız çocuklarının eğitimi Osmanlı Devletinde genelde, Sıbyan Mektepleriyle sınırlı kalmıştır. Bu mektebi bitirenler arasında ailesinin imkânları elverişli olanlar eğitimlerini evlerinde özel dersler alarak sürdürmüşlerdir. Tanzimat ve sonrası Osmanlı için bir değişim ve dönüşüm noktasıdır. Her konuda Batıyı örnek aldığımız Tanzimat ve sonrası dönemde askeri ve sivil okulların sayısı artmış, daha sonra da 1869'da Fransa Kanunlarından yola çıkılarak hazırlanan 1869 Maarif-I Umumiye Nizamnamesinde kızlar için öğretmen okulları ve Rüşdiye Mekteplerinin sayılarının arttırılması kararlaştırılmıştır. Eğitimde en büyük yenilikler II. Abdülhamit devrine rastlar. Onun dönemine kadar İstanbul'da 9 tane rüştiye mektebi bulunmaktadır ve bu okullar sadece İstanbul'la sınırlı kalmış, İstanbul dışında rüştiye mekteplerinin açılması yine II. Abdülhamit Han dönemi ve sonrasında görülmüştür. İlk kız rüştiyesinin ise 1859 tarihinde Sultan Ahmet'te açıldığını görmekteyiz. Sultan Ahmet, İbrahim Paşa, Şehzade, Fatih, Aksaray, Altay, Beşiktaş, Üsküdar, Gülfem Hatun İnas rüştiyelerine devam eden kız öğrencilerin sayıları her geçen gün artmakta ve bunun yanında kadın öğretmen sayısında da artış görülmüştür. Devletin artık bu konuda eksiklerini görmüş olmasıyla birlikte kız çocuklarının eğitimleri hakkındaki çalışmaların da her geçen gün sistemin içerisinde yer almaya başladığını görmekteyiz. Bu çalışmadaki amaç, 1859 tarihinden başlayarak II. Abdülhamit han devrine kadar geçen süre içerisinde kız rüştiye mekteplerinin Osmanlı Devleti'ndeki gelişimini incelemektir.

Anahtar Kelimeler rüştiyeler, Tanzimat dönemi, kızların eğitimi

Development of Junior High Schools For Girls in İstanbul in Ottoman Empire (1859-1876)

Abstract

The state and the levels of the state renew themselves according to the changing and developing conditions of the time. Education of the girls in Ottoman society may be given as an example to this situation. Education of girls in Ottoman State was generally limited to Sıbyan Schools (Ottoman Elementary Schools). Among the graduates of these schools, whose families were rich, used to continue their educations with private lessons. Tanzimat (the political reforms made in Ottoman State in 19th Century) and the years following Tanzimat have been a point of change and transformation. During the years of Tanzimat and the following years, when we took the western world as an example in all issues, the number of military and civil schools increased and then within the framework of the Statute on General Education, which was prepared on 1869 based on the French Law, teachers training schools were opened for girls and it was decided to increase the number of the Junior High Schools. The greatest innovations were made during the tenure of Abdulhamit the 2nd, however, there were only 9 junior high schools in Istanbul and such schools were only limited to Istanbul; and junior high schools in cities other than Istanbul were opened during the tenure of Abdulhamit the 2nd. The first junior high school for girls was opened in Sultanahmet in 1859. the number of the girls, who studied in Sultan Ahmet, Ibrahim Pasa, Sehzade Fatih, Aksaray, Altay, Besiktas, Uskudar, Gülfem Hatun Inas Junior High Schools, increased day by day and the number of the woman teachers increased in parallel with this. We can see that studies regarding education of the girls were included in the system upon awareness by the State of the deficiencies in this field. The purpose of this study is to study the development of Junior High Schools in Ottoman State from 1859 to the tenure of Abdulhamit the 2nd.

Key words: rustiyes (Junior High Schools), Tanzimat period, education of girls.

Giriş

Osmanlı Devleti çağdaşlarına bakıldığı zaman dönemin en güçlü devletlerinden biri olduğu görülmektedir. Devletin bu kadar güçlü olmasında kurumlarının da rolü oldukça büyüktür. Özellikle eğitim ve eğitim kurumları bunların başında gelmektedir. Osmanlı devleti kuruluşu ve sonraki eğitim yapılanmasında şüphesiz Selçuklu Devletinin izleri görülmektedir. Selçukluldaki medrese anlayışı Osmanlı Devleti zamanında da devam etmiştir.Genel olarak Osmanlı eğitim kurumlarına bakıldığı zaman basilica Sıbyan mektepleri, İdadiler,Rüştiyeler,Sultaniler, vakıflar aracılığı ile devam eden medreseler karşıuza çıkmaktadır.Burada ayrıca hepsinden farklı bir kurum olan azınlık çocuklarını içerisine alan ve devlete en iyi şekilde memur yetiştiren Enderun Mektebi de karşımıza çıkmaktadır. Sıbyan mektepleri hemen hemen tüm mahallelerde bulunması sebebiyle mahalle mektebi adıyla da anılmıştır.*Bunun yanı sıra "Mekteb*-i *sıbyan, darü's-sıbyan, muallimhnae ve mektephane, darü'l-ilm,darü't-talim" olarak da bilinir.*[1]Burası kız ve erkek çocuklarının birlikte eğitim gördükleri kurumlardır. Fakat burada şu da görülüyor ki kız çocukları için sıbyan mekteplerinden sonra eğitim öğretim hayatının bittiği gerçeği de karşımıza çıkmaktadır. İslamiyet Öncesi ve İslamiyet sonrası Türk kültürüne bakıldığında ataerkil bir yapılanma karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Osmanlı devletinde merkezden ve şehirden uzak yerleşmelerdeki imkanların elveerişsizliği ve buralardaki gelenekçi yapı da kız eğitimi üzerinde etkilidir. Tanzimat Dönemine kadar geçen süre içinde devletin kademelerindeki bozulmalar tıpkı zincirin halkası gibi birbirini izlemiştir. Vakıflarda ki bozulmalar eğitime ve özellikle bu kurumlarda çalışan hocalara kadar yansımıştır 17. yy Osmanlı dünyasına bakıldığında ise batının gerisinde kalındığını söylemek yanlış olmaz. Bu dönemde eksikler fark edilse dahi yapılan ıslahat çalışmalarında eskiye dönmek veya eskinin yeniden canlandırılmak istenmesi görülür. Ayrıca yapılan yenilikler askeri ve mali alanda yoğunlaşıldığını da göstermektedir.

Osmanlı Devleti eğitim politikasında 18. Yüzyıla kadar fazla değişikliği gidilmemiş fakat 18. Yüzyıla gelindiğinde eğitim politikalarında radikal değişikler yaşanmaya başlamıştır. Osmanlı Devletinin eğitim politikası 18.yüzyıldan önce ve sonra olmak üzere iki devrede incelenmektedir.[2] 18.yüzyıldan önce izlenen eğitim politikasına *'geleneksel Osmanlı eğitim politikası'*,18 yüzyıldan itibaren izlenen eğitim politikasına ise *'Batı tesirinde Osmanlı eğitim politikası'* denmektedir.[3] 18.yy ortalarına gelindiğinde eğitime verilen önemin artmasıyla devlet eğitim faaliyetlerini sadece askeri alanlarda değil sivil hayatta da geliştirilmeye çalışılmıştır.[4]

III. Ahmet döneminde eğitimde bazı iyileştirme çabaları sarf edilmekle birlikte bir sonuç elde edilememiştir. I. Mahmut döneminde eğitim alanındaki yenilik çalışmaları öncekilere nazaran daha ciddiyetle devam ettirilmeye çalışılsa da tam anlamıyla istenen sonuç elde edilememiştir.[5] 18. yy sonlarında III. Selim tıpkı askeri konularda yapılan ıslahatlar gibi bir dizi ıslahata girişmiş ve çeşitli fermanlar yayınlayarak bir nebze de olsa başarılı olmuştur. Bu dönem Osmanlı elitlerinin epistemik bir dönüm yaşadığı dönemdir. Osmanlıdan günümüze ilk epistemik cemaatler, elçilikler kanalıyla bu dönemde ortaya çıkmıştır.[6]

Bunların ilkini subay yetiştirmek amacıyla 1734'te Üsküdar'da kurulan 'Hendeshane' oluşturmaktadır. Bunu 1773'te çağdaş anlamda deniz subayı yetiştirmek için açılan 'Mühendishane-i Bahr- Hümayun' 1795'te kara subayı yetiştirmek için açılan III. Selim tarafından Farnsa'da Mouradga ve D'Ohsson'un ve özellikle Viyana'da Ebu Bekir Ratıp Efendinin askerlik ve mühendislik akademilerinde yaptıkları dikkatli gözlemlerinden de istifade ederek[7] kurulan 'Mühendishane-i Berr-i

---

[1]Sevim Ceylan, *''Osmanlı Devletinin Son Döneminde Ortaöğretim''* Kahramanmaraş,Ağustos 2012, s1

[2]Ersoy Taşdemir, *'Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedogıji Akımları' Sosyal ilimler Enstitüsü Dergisi, s.8,* 1999, s 1

[3]Taşdemir, a.g.e, s 1

[4] Ceylan, a.g.e, s. 16

[5]Numan Durak Aksoy, Halis Adnan Arslantaş, *'Ana Hatlarıyla Selçukludan Cumhuriyete Eğitim Öğretimde Kurumsal Değişim'* Fırat Ünv. Sosyal Bilimler Dergisi, cilt 20,Elazığ 2010, s. 478-479

[6]Aksoy, Arslantaş, a.g.e, s 479

[7]Seyfi Kenan *"Osmanlı Eğitim Ve Düşünce Dünyası(Türk Eğitim Düşünce Ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme)"* Osmanlı Araştırmaları Dergisi, s.41, İstanbul 2013, s 11

Hümayun' izlemiştir. Bu okullar için ilk kez Avrupa'dan hocalar getirildiği gibi batılı yazarlardan matematik gibi pozitif bilimlere ait bilimsel kitaplar çevrilip basılmaya başlamıştır.[8]

II. Mahmut kendinden önceki hükümdarlardan daha cevval bir kişilik sergileyerek eğitim alanında ki çalışmalarında seçimini batı kurulacak olan mekteplerden yana kullanmıştır. Böylece medreseleri bir nebzede olsa bu yeni sistemin dışında tutmayı amaçlamıştır. [9]

Sultan Abdülmecit (1839-1861) 1839'da tahta çıkınca Reşit Paşa'nın etkisiyle Tanzimat Fermanı'nı (ya da Gülhane Hatt-ı Hümayunu) yayınlamış siyasal alanlarda ve sosyal alanlarda bir dizi ıslahatlar yapacağını duyurmuştur.[10] Tanzimat-ı Hayriye dönemi Osmanlıda eğitim konusunda modern adımların atılmaya başlandığı bir dönemdir. Bu döneminde mekteplere devletçe mali yardımlar yapılmaya başlanmış, öğretmenler yetiştirilmiş daimi maarif teşkilatı kurulmaya çalışılmıştır.[11] Sultan Abdülmecit tarafından 'Meclis-i Maarif-i Umumiye' (1846) adında eğitimle ilgili sorunları tespit edecek, çözüm getirecek ve gerekli yenilikleri yapacak bir kurum oluşturulmuştur.[12]

Osmanlı Devleti eğitimi devlet tekeline almak ve devlet politikası haline getirmek için 29 Nisan 1857'de Maarif-i Umumiye Nezaretini kurmuştur. Nezaretin kurulmasından sonra eğitimin modernleşmesi üzerinde yoğunlaşılır.[13] 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlanması ile ilköğretim ve ortaöğretimde düzenlemeler yapılmaya başlamıştır.[14] 1869'da oluşturulan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile bir nizama bağlanmış orta öğretim kurumları hakkında önemli bilgiler veren bu nizamname ile parçalar şeklinde olan Maarif sisteminin bütünlüğü sağlanmıştır.[15]

1. Rüştiyeler ve Tarihçesi

Sıbyan mekteplerinde yer alanların öğretim düzeyini yükseltmek için bazı yenileşme çalışmalarına gidilmiştir. Ama bu durum medreselerin tepkileriyle karşılaşmıştır. Bu nedenle sıbyan mektepleri ile askeri okullar arasında yer alan Rüştiyelerin kurulması daha uygun görülmüştür.[16]

Rüştiye okullarının eğitim-öğretimindeki yeri konusunda farklı görüşler yer almaktadır. Bazıları rüştiyeleri ilköğretime bazıları ise ortaöğretime dâhil etmektedirler. Oysa rüştiyelerde önceleri ilköğretim üstü hazırlık okulu daha sonraları ise orta öğretimin bir kurumu olarak görülmüştür. Ayrıca rüştiyelerin başlangıçta Darülfununa daha sonra idadilere basamak olması rüştiyelerin ortaöğretim içerisinde yer almasını neden olmuştur. [17]

Rüştiye mekteplerinin açılması II. Mahmut devrinin sonlarında başlamıştır. Bunda sıbyan okullarının yetersizliği nedeniyle 1838'de bu okulların ıslahı yoluna gidilmiştir. Bu arada sıbyan okullarının üstünde Sınıf-ı Sani okullarının açılmasına karar verilmiştir. Fakat padişahın isteği ile rüşt çağındaki çocukların devam edeceği okul anlamına gelen Rüştiye adının verilmesi uygun görülmüştür.[18] Sonrasından ise bunların idaresi ile ilgilenecek olan Mekatib-i Rüştiye Nezareti' kurulmuş ve bir nazır tayin edilmiştir."[19]

Rüştiye olarak İstanbul'da "Mekteb-i Ulum-ı Edebiye" isimli bir tek mektep ve ayrıca bunun yanında memur yetiştirmek için ortalama aynı seviyeden bir "Mekteb-i Maarif-i Adliye" açıldı [20]. II. Mahmut'un son dönemlerinde açılan ilk rüştiye olarak kabul edilen Mekteb-i Maarif-i Adliye ve

---

[8] Gül Nihan Toprak, "*Cumhuriyetin İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi Ve Köy Enstitüleri'*" Afyon 2008, s.21
[9] İbrahim Caner Türk,, "*Osmanlı Devletinde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi* "Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.3, 2009, s 270
[10] Yahya Akyüz, "*Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler" Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, c1, s.2, 2011, s12
[11] Ceylan, a.g.e, s 28
[12] Arslantaş, a.g.e, s 479
[13] Toprak, a.g.e, s 23-24-25
[14] Hamza Altın "*Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış*" Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1,s.1, Haziran 2011, s 12
[15] Ceylan, a.g.e, s 17
[16] Toprak, a.g.e, s 32
[17] Ceylan, a.g.e, s 17
[18] Ceylan, a.g.e, s 17
[19] Emel Demir Görür, "*İnas Rüştiye Mektepleri Yanya Hamidiye İnas Rüştiye Mektebi Örneği*" Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, c.8, s.16, Şubat 2015, s 312
[20] A.Z. Memioğlu, "*İmparatorluktan Cumhuriyete İlköğretimimiz*" A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,s.21, Erzurum 2003, s. 244

1839'da açılan Ulum-i Edebiye birer rüştiyeden ziyade rüştiye seviyesinde meslek okullarıydı. Bu okullar Tanzimat döneminde geliştirilen Osmanlı modern okullarının da temelini teşkil etmeleri bakımından önemlidirler.[21] Her iki okulun açılış amacı ve derslerine bakıldığında birer meslek okulu özelliğine sahip oldukları görülür. Fakat sonraki yıllarda bu düzeydeki okullara rüştiye denmesiyle bu iki okul da rüştiye olarak kabul edilmiştir.[22] Rüştiyelerin gelişiminde 1847'de Mektebi Umumiye Nazırlığına atanan Kemal Efendinin etkisi büyüktür. Kemal Efendi Numune Mülkiye Rüştiyeleri açarak düzenli ve sistemli eğitim yapmayı hedeflemiştir.[23]İlk rüştiye Kemal efendinin çalışmalarıyla İstanbul'da Davut Paşa Mektebinde açılmıştır.[24]

Sıbyan mezunlarının iki yıllık rüştiye eğitiminden sonra açılacak Darülfünuna girebilmesi kararlaştırılırdı.[25] Bu okullar Usul-ü Cedide yöntemlerine göre eğitim ve öğretim gerçekleştirilmiştir. İlköğretim yılının sonunda Babıali'de padişahın huzurunda yapılan sınavda öğrencilerin üstün başarı göstermesi üzerine rüştiyelerin sayısı ertesi yıl 5'e çıkarılmıştır.[26] Öğrencilerden maddi yönden durumu elverişli olanlar gündüz, fakir ailelerden olanlarla uzakta oturanlar ise okula yatılı olarak devam edeceklerdir. Okulda birkaç yıl okuyup başarı gösteremeyen öğrencinin kalemlerden başka işlerde kullanılmaları buralarda da başarılı olamayanlar bir sanata geçmek üzere okuldan çıkarılacakları belirtilmiştir. Okullarda ayrıca Fransızca eğitim de verilmiştir. Öğrencilerin okula ara vermeksizin devam edeceği, devamsızlık yapan ve geç öğrenciye ne gibi işlemler yapılacağı devamsızlık dolayısıyla okuldan çıkarılanların kayırma ve buna benzer durumla tekrar okula alınmayacağı kesin olarak belirtilmiştir.[27]

Bu yeni rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla 1848'de Darülmuallim-i Rüşdi, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 1868'de Darülmuallim-i Sıbyan kuruldu"[28] 1869 tarihinde yayımlanan nizamnameye göre 500 haneli her kasabada bir Rüştiye kurulmakla birlikte Müslümanlar ve Gayrimüslümler için ayrı rüştiyeler kurulmasına karar verilmiştir. Birinci ve ikinci öğretmeni olacak rüştiyelerin giderleri 400.000 kuruşu geçmeyen tüm masrafları Vilayet Maarif Sandıkları tarafından karşılanacaktır. Öğretim süresi 4 sınıf olarak düzenlenmiştir. [29]

Rüştiyelerin ders programları yine aynı nizamnameye göre düzenlenmiştir. Bunlar; din Bilimlerine Giriş, Lisan-ı Osman-ı Kavaidi, İmla ve ihşa, Tertib-i Cedit, havaid-i Arabiye ve Fersiye, Tersim-i hudut, İlm-i hesap, Defter tutma usulü, Mebadi-i Hendese,Tarih-i Umumi, Tarih-i Osmani, Coğrafya, Jimnastik. Rüştiyenin bulunduğu bölgede kullanılan ikinci dil ticaret merkezlerinde isteyen talebeye dördüncü sınıfta Fransızca dersi verilmesi belirlenmiştir. [30] 1870 den sonra özellikle vilayetlerde yeni rüştiye mekteplerinin açılıp yaygınlaştırılmasıyla da 1869-1876 tarihleri arasında rüştiyelerin sayısı 287 ye çıkmıştır. 1871 yılına gelindiğinde Dersaadet ve Biladı Selase'de Maarif nezaretinin yönetim ve denetimi altında 14 erkek rüştiyesi ve bu rüştiye mekteplerin de eğitim gören öğrenci sayısının toplamı 1421 olmuştur.[31] 1876 yılına gelindiğinde imparatorluk çapında 423 rüştiyede toplam 20.000'e yakın talebe ders görmüştür. Bu sayının içerisinde gayrimüslim mektepleri bulunmamaktadır.[32] 1872 de erkek rüştiye sayısı 17 ye, öğrenci sayısı ise 1930'a,1873 tarihinde ise erkek rüştiye sayısı 19'a ulaşmıştır. 1875 te çoğu meslek okulunun tahsil düzeyi rüştiyeye eşitlenirken yükseköğretim veren

[21]Toprak, a.g.e, s 32
[22]Görür, a.g.e, s 312
[23]Toprak, a.g.e, s 32
[24]Görür, a.g.e, s 312
[25]Toprak, a.g.e, s 32
[26]Görür, a.g.e, s 312
[27]Ceylan, a.g.e, s 18
[28]Rıfat Önsoy, '*Cumhuriyetten Bugüne İlk Ve Ortaöğretimimiz Ve Bazı Meseleleri*' , Hacettepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi, s.6, 1991,s 3
[29]Görür, a.g.e, s 312
[30]Toprak, a.g.e, s 33
[31]Ceylan, a.g.e, s 27
[32]Toprak, a.g.e, s 34

kurumlara da rüştiye sınıfları eklenmiştir. 1876 da ise İstanbul'da 21 erkek rüştiyesi olduğu ve toplam 2240 öğrencinin bu mekteplerde eğitim aldığı görülmüştür.[33]

Zorunlu eğitim sistemine tabi olan okulların kademe ve derecelere ayrılmasını sağlayan eğitim öğretim yöntemlerini kanuna göre düzenleyen eğitim idaresini kapsamını genişleten taşra teşkilatını oluşturan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Türk eğitiminde düzenlenmenin ve kanunlaştırmanın ilk basamağını oluşturması açısından önemlidir. [34]

2.İstanbul'daki Kız Rüştiye Mekteplerinin Kuruluşu Ve Yaygınlaşması

Sıbyan mekteplerinin üstünde de kızlar için herhangi bir eğitim öğretim kademesi bulunmuyordu. Maddi imkânları elverişli olan ailelerin kızları, "muallim-i mahsus" diye tabir edilen özel öğretmenlerden ders alarak eğitimlerini artırabilme şansına sahipti. Sıbyan mektebi sonrasında genelde kız çocukları, annesinin dizi dibinde sadık, itaatli, namuslu, ev işlerini bilen bir eş ve çocuklarına iyi bir anne olmak üzere yetiştirilirlerdi.[35] Ancak bu görüşün zaman içerisinde değiştiğini görmekteyiz bu konu ile ilgili yayınlara ise 1861'de Takvim-i Vekay-i de yayınlanan bir makalede görmekteyiz. Kadın eğitiminin gerekliliğini dini ve dünyevi bilgilere kadınların da sahip olması gerektiğini ve bunların namuslarını daha iyi korumaları ve eşlerine yardımcı olmaları için gerekli olduğunun vurgusu yapılır.[36]

1869 Nizamnâmesi de kız rüştiyeleri ile ilgili olarak bazı esaslar getirmiştir.(27 ve 32.maddeler) Buna göre; büyük şehirlerde ahalisi sırf İslam ve yalnız İslam ve sırf Hristiyan olan yerlerde bir kız rüşdiyesi olacak ve ahalisi muhtelif olan yerlerde ise Hristiyanlar ve Müslümanlar için ayrı ayrı rüştiyeler yapılacaktır. Bu büyük şehirlerde hane sayısının 500'ü aşması gereklidir. Öğretmenler kadın olacak, öğretmen açığı olduğu takdirde yaşlı ve bilgili erkek hocalardan yararlanılabilecektir. Kız rüştiyelerinin öğrenim süresi dört sene olup belirtilen dersler talim olunacaktır. Bu okullara sıbyan mektebi şehadetnamesi olan kızlar sınavsız alınacak, şahadetnamesi olmayanlar ise sınav yapılarak başarılı olanlar arasından seçilecektir. İdaresi ve tatil zamanları erkek rüştiyeleri ile aynıdır. Nizamnameye göre Kız Rüştiyelerinin idaresi Maarif Nezareti tarafından yürütülür.. Kız Rüştiyelerinin tatil zamanları ise şöyledir: Müslüman ve gayri Müslim rüştiye mekteplerinin tatil süresi Ağustos'un ilk haftasından üçüncü haftanın sonuna kadar yirmi iki gündür. Her rüşdiyenin Temmuz başında dersleri tatil olup on beş gün müzakereye ve Temmuz on beşinden sonuna kadar on beş gün sınava tabi tutulmuştur. Sınavlardan sonra mektepler tatil olup Ağustos'un yirmi üçüncü günü yeniden açılacaktır. Müslüman rüştiyeler için Ramazan'ın üçüncü haftası nihayetinden Şevvalin birinci haftasının sonuna kadar on beş gün ve Kurban Bayramı için bir hafta tatil yapılır. Cuma günü ve diğer özel günlerden başka tatil yoktur. Gayr-i Müslimlerin de aynı şekilde özel günleri dışında tatil verilmeyecektir. Bütün mektepler cülûs-ı hümayûna tesadüf eden özel günlerde tatil olunacaktır.[37]

Kız rüştiyelerinin gelişimi erkek rüştiyelere göre daha ağır bir seyir izlemiştir. Hatta Abdülhamit han devrine kadar İstanbul dışında kız rüştiye mekteplerine rastlanılmamaktadır. 6 Ocak 1859'da İstanbul Sultan Ahmet'te ilk kız rüştiyesi olan Cevri Kalfa Mektebi açılmış, bu okula Sultan Ahmet Kız Rüştiyesi de denmiştir.[38] İstanbul'da 1871'de 8 adet kız rüştiyesi varken erkek rüştiye sayısı 14, Kız öğrenci sayısı 207 erkek öğrenci sayısı ise 1421'dir.[39] Ayrıca bu sekiz okulun tahsil süresi tamamlanmadığı için ilk mezunlarını verememiştir.1872'de sekiz kız rüştiyesinde 180 öğrenci mevcut iken 1873'de bu okullardaki öğrenci sayısı 274 olup otuzu mükâfat-ı ûlâ ve kırk biri zikr-i cemil almışlardır. Sultan Ahmet İnas Rüştiye'sinden altı, Beşiktaş ve Üsküdar mekteplerinden altı kız öğrenci şahadetname alıp mezun olmuşlardır.[40]

---

[33]Ceylan, a.g.e, s 27
[34]Ceylan, a.g.e, s 25
[35] Yunus Özger, " *Osmanlı'da Kadınların Memuriyette İstihdamı Meselesi Ve Sicill-i Ahvâlde Kayıtlı Memurelerin Resmî Hâl Tercümeleri*" History Studies, s.4/1, 2012, s 421
[36] Selçuk Akşin Somel, "*Osmanlı Modernleşme Döneminde Kız Eğitimi*" Kebikeç, s.10, 2000, s.225
[37] Songül Keçeci Kurt ,"*Abdülhamit Han Döneminde Kız Rüştiyeleri*" Akademik Bakış Dergisi, s.29, Mart-Nisan 2012,s 4
[38]Görür, a.g.e, s 314
[39] Kurt, a.g.e s4
[40] Kurt, a.g.e, s4

İlk kız rüştiyeleri açıldığı zaman çocukları okutacak bayan öğretmen bulunmadığı için nakış dışındaki dersleri erkek öğretmenler vermekteydiler. Kız rüştiyelerine muallim yetiştirmek için 1869'da Darulmuallimat ve yine o sene içinde İstanbul ve 1878'de Üsküdar Kız Sanayi Mektepleri'nin açılmış olması da kızları okutmak hususunda atılmış önemli bir adımdır. 1873 yılına gelindiğinde Darülmuallimat'tan 17 öğrenci mezun olmuş ve bunlardan Fahriye, Münire, Fatma, Nigar, Zehra ve Hatice Hanımlar kız rüştiyelerine muallim tayin olmuşlardır. Böylece kız rüştiyelerinde nakış dersi dışındaki derslere giren hanım hocalara ilk kez 1873 tarihine denk gelir. Nitekim bu kişiler Türk eğitim tarihinde ilk kadın öğretmenler olarak tarihe geçmişlerdir.[41]

Kız rüştiyeleri halk tarafından pek fazla ilgi görmemiştir. Afet İnan (1982,88), devletçe alınan karar doğrultusunda kız çocuklarını okula gönderme zorunluluğuna rağmen okullara giden kız öğrenci sayısının azlığını; 11-13 yasları arasında kız çocukların erkeklerden saklanma çağlarına erişmiş olmalarına ve bunun yanında buralarda çalışan hocaların erkek olması bunu yanında halkında tutucu tavırlarının etkisinin olduğunu belirtmektedir.[42]

1871 Yılı Kız rüştiye okulları ise şu şekildedir.

Ahmet paşa İnas rüştiyesi

Beşiktaş'ta İnas Rüştiye Mektebi

Üsküdar'da İnas Rüştiye Mektebi

Mahmut Paşa'da İnas Rüştiye Mektebi

Şehzadebaşı'nda İnas Rüştiye Mektebi

Aksaray'da İnas Rüştiye Mektebi

Atpazarı'nda İnas Rüştiye Mektebi

Eski Ali Paşa'da İnas Rüştiye Mektebi[43]

1870 tarihinde "Darulmuallimat" okulları açılarak bayan öğretmenlerin yetiştirilmesiyle merkez dışındaki bölgelerde de kız rüştiye mektepleri yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak merkez dışındaki bölgelerde kız rüştiye mekteplerinin gelişimi bayan öğretmen açığının bulunmasından dolayı seyri yavaş bir şekilde ilerlemiştir. Örneğin 1875 tarihinde Isparta'da açılan kız rüştiyesine, kadın öğretmen bulunamadığından dolayı oldukça yaslı bir kişi öğretmen olarak atanmış, ölümüyle mektep 1907 tarihinde kapanmış ve bir bayan öğretmen göreve getirilinceye kadar kapalı kalmıştır. 1872 tarihinde, İstanbul'daki kız rüştiyelerinin öğrenci sayısı 224'e inmiştir. Ancak Sultanahmet Rüştiyesinden 6 kız şehadetnâme almıştır. O yıl Sultanahmet, Altay, Beşiktaş, Üsküdar kız rüştiyelerinden 58 kız mezun olmustur.1874 tarihinde Üsküdar'da Gülfem İnâs Rüştiyesi 150, Fatih İnâs Rüştiyesi 151 ve Küçük Mustafa Pasa İnâs Rüştiyesi 152 açılmıştır. Ancak Küçük Mustafa Pasa İnâs Rüştiyesinin varlığına Devlet Salnamelerinde 1880-1881'den itibaren rastlanmaktadır.[44]Kız rüştiye mekteplerinin yıllara göre ders programı şu şekildedir:

Sınıf-ı Evvel: Arabi, Farisi, Hesap, Coğrafya, Sülüs, Rik'a, Kıraat-ı Türkiye Ve İmla, Nakış

Sınıf-ı Sani: Arabi, Farisi, Hesap, Coğrafya, Sülüs, Rik'a, Kıraat-ı Türkiye Ve İmla, Nakış

Sınıf-ı Salis: Arabi, Farisi, Hesap, Coğrafya, Sülüs, Rik'a, Kıraat-ı Türkiye Ve İmla, Nakış

Sınıf-ı Rabi: Arabi, Farisi, Ta'dat ve Terkim, Ahlak, İlim-i Hal, Sülüs, Rik'a, Nakış

Sonuç

Osmanlı Devletinin eğitim politikalarında çok fazla değişiklikler yaşanmadığı gibi değişen dünya sistemi içerisinde devletin de kendini yenileme çabalarında olduğunu görmekteyiz. Kız eğitimi ise devlette ayrı bir dönüm noktasını beraberinde getirmekte. Çünkü yıllarca Şeriat ve mahrem düzeni

[41] Görür, a.g.e, s. 314
[42] Sibel Dulum, "*Osmanlı Devletinde Kadın Statüsü, Eğitimi Ve Çalışma Hayatı (1839-1918)*" Eskişehir 2006, s.34
[43] Süleyman Tenger, "*Rüştiye Mekteplerinin Tarihsel Gelişimi Ve Din Eğitimi Ve Öğretimi*" Ankara 2005, s.54
[44] Tenger, a.g.e, s.54- 55

içinde ilerleyen bu devletin kız çocuklarına bakış açısı da bu perspektif çerçevesinde ilerleme göstermiştir. Kız çocuklarının toplumdaki yerini ev hanımlığı, annelik, veya evde anne dizi dibinde oturan konumdan ve imajdan çıkarmasının bir adımı olarak kız rüştiye mekteplerini sayabiliriz. Değişen dünya düzeni içerisinde kadınlara duyulan ihtiyaçları da göz önüne alırsak bu okulların açılması manidar olmuştur demek yanlış olmayacaktır. Özellikle 19.yüzyıla gelindiğinde kızlara da eğitim alanın da fırsatlar sunması devletin eksikliklerini gördüğünün bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Önce devletin imkânları dâhilinde ilerleyen kadın eğitimi alanındaki çalışmalara daha sonra yine kadınların eğildiğini görmekteyiz. Özellikle Tanzimat döneminde başlayan batı tarzı ıslahat hareketleri ilerleyen yüzyıllarda kadın eğitimi konusunu da olumlu yönde etkilemiştir. Tam anlamıyla her alanda kadınları göremesek de birer adım ve topluma yeni bir bakış açısı kazandırması bakımında kız rüştiye mekteplerinin açılması büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aksoy, N. D., Arslantaş H. A. 2010 'Ana Hatlarıyla Selçukludan Cumhuriyete Eğitim Öğretimde Kurumsal Değişim' Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 20, (Sayı 1), 471-488s

Akyüz, Y. 2011 'Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler' Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, Cilt1, (Sayı 2) 22s

Altın, H. Haziran 2011 'Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış' Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, (Sayı 1), 11-24s

Ceylan, S. 2012, 'Osmanlının Son Döneminde Ortaöğretim (1876-1920)' Yüksek Lisans Tezi, K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş

Dulum, S. 2006, 'Osmanlı Devletinde Kadın Statüsün Eğitimi Ve Çalışma Hayatı' Yüksek Lisan Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1-116s

Görür, E. D. Şubat 2015, 'İnas Rüştiye Mektepleri: Yanya Hamidiye İnas Rüştiye Mektebi Örneği' Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 8, (Sayı 36), 311-322s

Kenan, S. 2013, 'Türk Eğitim Düşüncesi Ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme' Osmanlı Araştırmaları Dergisi, 1-31s

Kurt, S. G. Mart-Nisan 2012, 'II.Abdülhamit Han Döneminde Kız Rüştiyeleri' Akademik Bakış Dergisi, (S 29) 4s

Memioğlu,A.Z. 2003 'İmparatorluktan Cumhuriyete İlköğretimimiz' A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (Sayı 21), 241-252s,

Önsoy, R. 1991, 'Cumhuriyetten Bugüne İlk Ve Ortaöğretimimiz Ve Bazı Meseleleri' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Sayı 6), 1-23s

Özger, Y.2012, 'Osmanlı'da Kadınların Memuriyette İstihdamı Meselesi Ve Sicill-i Ahvâlde Kayıtlı Memurelerin Resmî Hâl Tercümeleri' History Studies,(Sayı 4\1), 421s

Somel, S.A. 2000 'Osmanlı Modernleşme Döneminde Kız Eğitimi' Kebikeç, (Sayı 10), 224-238s

Taşdemir, E. 1999, 'Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları' Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Sayı 8), 155-156s

Tenger, S. 'Rüştiye Mekteplerinin Tarihsel Gelişimi Ve Din Eğitimi Ve Öğretimi' Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005, 1-196s

Toprak, G.N. 'Cumhuriyetin İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi Ve Köy Enstitüleri' Afyon 2008

Türk, İ. C. 2009, 'Osmanlı Devletinde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi' Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Sayı 3), 267-291s

Teoriden Pratiğe Yerel Tarihin Peşinde: Yerel Basında Muğla Ve İlçelerinde Öğretmen Örgütlenmesi

Hamza KELEŞ
Gazi Üniversitesi, hkeles@gazi.edu.tr

Cengiz DÖNMEZ
Gazai Üniversitesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, aytenkiris@mu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı konunun tespiti aşamasından yerel tarih ürünü ortaya koyma deneyimi çerçevesinde yerel tarih çalışmalarında süreci betimlemektir. Bu amaçla II. Dünya Savaşından sonra yerel gazete haberlerine göre Muğla'da kurulan öğretmen dernekleri tespit edilmiş, derneklerin faaliyetleri araştırılarak, kuruluşundan kapanışlarına kadar geçen süreçte derneklerin faaliyetleri aracılığıyla genelde ülkenin ve özelde Muğla'nın siyasi ve sosyal tarihine ilişkin ürün ortaya konmuştur. Konu belirlendikten sonra Muğla Öğretmenler Derneğinin açıldığı 1948 yılı ile 1985 yılları arasında yayınlanmış olan ve Muğla İl Halk Kütüphanesinde bulunan yerel gazeteler taranmış, gazete haberlerinde öğretmen dernekleri ile ilgili haberler toplanarak tasnif edilmiştir. Ayrıca adı geçen dönemde öğretmen örgütlenmesinde rol oynamış kişilerle ve Muğla üzerine çalışmaları bulunan gazeteciler ile görüşmeler yapılmıştır. Yaptığımız araştırma sürecinde taradığımız gazetelerde Muğla Öğretmenler Derneğinin (1948) yanı sıra ilçelerde Yatağan Öğretmenler Derneği (15 Ocak 1960), Fethiye Öğretmenler Derneği (23 Ocak 1960), Datça Öğretmenler Derneği (14 Şubat 1963), Marmaris Öğretmenler Derneği ile ilgili haberlere denk gelinmiştir. Taranan gazete haberlerinde kendileri ile ilgili haber bulunmamışsa da Köyceğiz Öğretmenler Derneği (1951) Bodrum Öğretmenleri Yardımlaşma Derneği (Ocak 1951), Milas Öğretmenler Derneği ve Ortaca Öğretmenler Derneği gibi derneklerin adı geçen ilçelerde kurulduğu bilinmektedir. Kaynak toplama ve sözlü tarih uygulamaları sonrasında yazma işlemi tamamlanmış, sürecin kolay ve zorlayıcı tarafları değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: yerel tarih, öğretmen örgütlenmesi, yerel gazete

In Search Of Local History From Theory To Practice: Teacher Organization In The Local Press Of Muğla And Its Districts

Abstract

The aim of this study is to describe the process of local history studies within the framework of local history product revealing experience from the phase of the detection of the issue. For this purpose, the teachers' associations founded in Muğla after the WWII have been identified according to local newspaper reports; and a product has been introduced regarding the political and social history of the country at the general and Muğla at the specific level by investigating the activities of the associations in the period from their foundation until their closure through the activities of the association. After determining the issue, the local newspapers published between the foundation of the Muğla Teachers' Association in 1985 and 1948 and preserved in Muğla. Muğla Provincial Public Library were scanned and the news about teachers' associations in the newspaper articles were gathered and classified. In addition, the people who played a role in the teachers' organization and journalists who worked on Mugla in the same period were interviewed. In the newspapers that we have scanned in the research process, we encountered news about Muğla Teachers' Association (1948) as well as Yatağan Teachers' Association (15 January 1960), Fethiye Teachers' Association (23 January 1960), Datça Teachers' Association (14 February 1963), and Marmaris Teachers' Association in the districts. Although no news have been encountered about the following associations, Köyceğiz Teachers' Association (1951), Bodrum Teachers' Cooperation Teachers' Association (January 1951), Milas Teachers' Association and

Ortaca Teachers' Association were known to have been established in the mentioned districts. After the practices of source collection and oral histories, the writing process was completed and the easy and difficult parts of the process were analyze.

Keywords: Local history, teacher organization, local newspapers

Giriş

İnsanların kendi çevrelerindeki olaylarla ilgilenmeye başlaması, yerel tarih/sözlü tarih kavramlarını doğurmuştur. İkinci Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan bu kavramlar, sosyal tarihin bir parçası olarak yerel tarih ve okullarda tarih eğitimi içerisinde gündeme alınan yerel tarih olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Post modern anlayışla birlikte büyük anlatıların yerine yerel çalışmaların vurgulanmasından dolayı kavramın popülerliği devam etmektedir. Rogers'a (1977) göre belirli bir tarihteki bir aile veya köyün tarihi, bir işletme veya kanalın hikayesi, belli bir bölgenin, mülkiyetin, arazinin ya da evin hikayesi yerel tarihin konusu olarak işlenebilir (Rogers, 1977). Bunun için öncelikle konuya karar vermek gerekir. Yerel tarih çalışmalarının kaynakları ticari arşivler, gazeteler, sayım sonuçları olduğundan (Tosh, 2008), bu çalışmada da temel kaynak 1948-1985 arası Muğla yerel gazeteleri, dernekler müdürlüğü arşivi ve Muğla yerel tarihi üzerine bilgisi olan kişilerden elde edilen sözlü tarih verileridir.

Muğla'da Halk Gazetesi, Muğla Gazetesi ve Devrim Gazetesi taranan yerel gazetelerdir. Muğla'da Halk Gazetesi 8 Mayıs 1927 tarihinden itibaren haftada bir cumartesi günleri yayınlanan siyasi içerikli bir gazetedir (Akça, 2002). Muğla Gazetesi, 23 Haziran 1952 yılında yayın hayatına başlamış ve 1960 yılına kadar yayına devam etmiştir. Yazı işleri müdürü Tahir Keskin'in İzmir'de basıp Muğla'da dağıttığı bu gazetenin Demokrat Parti'ye yakın olduğu iddia edilmektedir (Uyar, 2015). Devrim gazetesi ise başta dönemin CHP il Başkanı Seyfi Sadi Pencap olmak üzere Turan Şahin, Hasan Nuri Öncüer, Ethem Serim, Fevzi Özer, Faruk Aksoy, Gazi Çakır, Alptekin Erim tarafından 19 Ekim 1960 tarihinden itibaren yayın hayatına başlamıştır. Günümüze kadar yayın hayatını devam ettiren Devrim gazetesi özellikle 1960 sonrası taramalar için tek yerel gazete olmuştur. Taranan bu üç gazetede öğretmen dernekleri ile ilgili haberlerin fotoğrafları çekilmiş olup ve daha sonra bunlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve kendi içerisinde sınıflandırmalar yapılmıştır. Devrim gazetesi tüm sayılarının Muğla İl Halk Kütüphanesinde bulunması nedeniyle en çok yararlanılan gazete olmuştur. Ayrıca hem TÖS'ün kuruluşunda hem de Muğla TÖS şubesinde aktif rol alan emekli öğretmen Bahattin UYAR ve bir dönem Bodrum Öğretmenler Derneği başkanlığını yapan emekli öğretmen Bekir AKDENİZ ile sözlü tarih uygulaması yapılmıştır. Yine Muğla'da Devrim gazetesinde aktif rol alan ve Muğla Tarihi üzerine yazıları bulunan Ünal TÜRKEŞ ile görüşme yapılmıştır. Bunların yanı sıra Valilik bünyesinde bulunan İl Dernekler Müdürlüğüne başvurulmuş ve 1945 sonrası Muğla'da kurulan öğretmen dernekleri ile ilgili belgeler edinilmiştir.

Makalenin bu kısmından itibaren yerel tarih ve sözlü tarih uygulamaları sonrasında elde edilen bilgilerin düzenlenmesi sonucunda Muğla ve ilçelerinde öğretmen örgütlenmesi süreci anlatılacaktır. Böylece yerel tarih ve sosyal tarih çerçevesinde araştırılan bir konu ile yerel ve genel tarih ilişkilendirilecek eğitim tarihi açısından önemli bir konu açığa çıkarılmış olacaktır.

Muğla Öğretmenler Derneği ve Öğretmen Örgütlenmesi

Dernekler Kanunun tarihsel süreci açısından bir sıralama yapılması, öğretmen örgütlenmesinin başlangıcı olan derneklerin ortaya çıkış sürecini açıklamaktadır. Dernekler Kanunun tarihsel süreci izlendiğinde 353 sayılı Cemiyetler Kanunu (3 Ağustos 1909), 3512 sayılı Cemiyetler Kanunu (28 Haziran 1936), 1630 sayılı Dernekler Kanunu (22 Kasım 1972), 2908 sayılı Dernekler Kanunu (07 Ekim 1983) ve 2004 yılı 5253 sayılı Dernekler Yasa Tasarısı şeklinde bir kronolojik sıralama bulunmaktadır. Bu süreç öğretmenler derneklerinin kuruluş ve varlığını devam ettirebilme sürecini doğrudan etkilemiştir.

İlk öğretmen örgütü, II. Meşrutiyet döneminde darülfünun ve darülmuallimin mezunlarının İstanbul'da kurdukları Encümen-i Muallimin'dir (Akyüz, 2009). Bu girişimden çok kısa bir süre sonra yine İstanbul'da idadî, rüşdî ve iptidaî okulların öğretmenleri *Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti* adında ikinci bir örgüt kurmuşlardır. Bu cemiyetin amacı "öğretmenlerin haklarını savunmak" ve

belgede belirtildiğine göre, "halk arasında eğitimin yaygınlaşmasını sağlamaktır" (Akyüz, 2009). 1908 yılının sonlarına doğru bu iki dernek bir toplantı yaparak "Cemiyet-i Muallimin" adı altında birleşmişlerdir. 1911 yılında Mahvel-i Muallimin Cemiyeti, 1913 yılında Muallimler Yurdu, 1916 yılında Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti, 1918 yılının sonuna doğru Darulmuallimin Mezunları Cemiyeti kurulmuştur (Eraslan, 2013). 1921 yılında Mustafa Kemal Paşa'nın desteği ile kurulan Türkiye Muallimler ve Muallimeler Dernekleri Birliğinin temel amacı öğretmenlerin sosyal statü ve ekonomik durumlarını düzeltmek, geliştirmek ve Milli Mücadeleye destek vermektir. 1925'te Türkiye Muallimler Birliği adı ile 1935 yılına kadar devam etmiştir (Asan, 2014).

II. Dünya Savaşını takip eden yıllarda Avrupa'da sosyal devlet politikalarının yaygınlaşması ve 1946'dan itibaren Türkiye'de çok partili hayata geçiş sürecinde Cemiyetler Kanununda yapılan değişikliğin etkisiyle her meslek kendi derneğini kurmaya başlamıştır. Bu süreçte yerel öğretmen derneklerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye'de öğretmen örgütlemesi kronolojik olarak sıralanırsa 1946-1964 arası dernekçilik ve federasyon, 1965-1971 arası öğretmenlerin kitle halinde örgütlendikleri sendikacılık ve 1971'den sonra tekrar dernekçilik şeklinde bir tablo çıkar (Yıldırım, 2013). 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle birlikte 1980-1983 arasında dernek ve sendikalar kapalı kalır. 1983'den itibaren tekrar çok partili sistemin başlamasıyla sivil örgütlenmeler yeniden hareketlenir (Eraslan, 2012).

1 Temmuz 1948 yılında Ankara Öğretmenler Derneği bir mektup yazarak taşrada oluşan öğretmen derneklerini, bir birlik oluşturmak için 10 Ağustos 1948 tarihinde bir toplantıya davet etmiştir. "Böylece 32 yerel derneğin 39 temsilcisi, 15 Ağustos 1948 günü Ankara'da 19 kurucu ile "Öğretmen Yardımlaşma Dernekleri Birliği" ni kurmuştur. Birlik, Haziran 1950'de "Türkiye Öğretmenler Dernekleri Milli Birliği", 1954'te ise "Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF)" adını almıştır (Eraslan, 2002). TÖDMF, sendika kanunu çıkarılması konusunda çok çalışmış ve kurulacak olan Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın tüzüğünün taslağını oluşturmuştur. Nihayetinde 1965'te Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kurulmuş, Fakir Baykurt genel başkanı olmuş ve bu tüzüğü kullanmıştır. Altunya (1999), Federasyonun en büyük eyleminin içinden çıkardığı kadro ile TÖS'ü kurmuş olması ve ona mal ve para aktarmış olması olarak belirtmektedir. Dernekçilikten sendikaya geçişte önemli bir aşama olan TÖS'ün kurulmasıyla birlikte 1965'te çok kısa bir süre içerisinde öğretmenler, sendikalara üye olmuş ve binlerce öğretmenin katıldığı mitingler, boykot ve grevler ilk defa bu dönemde yaşanmıştır (Yıldırım, 2013). 1968 yılında TÖS Genel başkanı Fakir Baykurt varlığını devam ettiren federasyonun yönetimini de üstlenmiş ve 1969'da federasyon fesh edilerek kalan mal varlığı da TÖS'e aktarılmıştır. TÖS 'ün yanısıra aynı dönemlerde Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası (T.İLK-SEN), Teknik Öğretmenler Sendikası (TEK-SEN) ve Milliyetçi Öğretmenler Sendikası adlarını duyurabilmişlerdir (Yıldırım, 2007).

12 Mart 1971 darbesinin ardından daha önce kurulmuş olan memur sendikalarının faaliyetleri sona ermiştir (Yıldırım, 2013). Ancak yukarıda da belirttiğimiz gibi 1630 sayılı dernekler kanunun bulunması önceki sendikaların dernek adı altında örgütlerini devam ettirmesini sağlamıştır. Muhtıradan sonra 1971'de kapatılan TÖS fesh olunmadan önce, TÖS'ün 40 üyesi tarafından Eylül 1971 tarihinde *Türkiye Öğretmenler Birliği (TÖB*) kurulmuştur. *"Birlik"* kelimesini uygun bulmayan dönemin İçişleri Bakanı tüzüğü onaylamayınca örgütün adı 23 Kasım 1971'de Afyon'da toplanan genel kurulda *"Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği"(TÖB-DER)* olarak belirlenmiştir (Yıldırım, 2013). Ancak bu seferde "Türkiye" isminin dernekler yasasına göre yasak olduğu ancak Bakanlar Kurulu kararı ile kullanılabileceği anlaşıldıktan sonra derneğin ismi *"Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği"(TÖB-DER)" (1971) olmuştur*. Bu süreçte TÖS'ün mal varlığı TÖB-DER'e aktarılmıştır ve 1971-1980 dönemi aktif çalışılmıştır. Bu sırada sendikalar kapatıldıktan sonra kurulan derneklerden diğerleri ise; Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (ÜLKÜ-BİR), 1975 yılı Haziran ayında, Nevşehir İ.H.L. Müdürü Zeki Soyak'ın Genel Başkanlığında Mefkureci Öğretmenler Derneği (MEF-DER) kurulmuştur (Battal, 2010). Bu sırada faaliyetlerine devam eden diğer öğretmen derneklerinden bir tanesi de Teknik Öğretmenler Derneği (TÖD)'dir (Yıldırım, 2007). 1964'de kurulan Milliyetçi Öğretmenler Birliği (MÖB) de varlığını devam ettirmektedir. 12 Eylül 1980 darbesi ile TÖB-DER şubeleri kapatılmış ve mal varlıklarına el konulmuştur.

Muğla'da yayınlanan yerel gazeteler tarandığında Muğla Öğretmenler Derneği ile ilgili ilk habere 8 Aralık 1948 tarihli Halk gazetesinde rastlanmıştır. Haberde *"3 Mayıs 1948 de kurulan Muğla Öğretmenler Derneği genel kongresini yapmış yönetim kuruluna Ortaokul müdürü Zühtü Mete, Sanat Enstitüsü müdürü İsmail Aver, başöğretmen Osman Günsan, Esat Caner, Öğretmen Sadık Okyay seçilmişlerdir"* denmektedir. Dernek kurulduktan sonra 9 Şubat, 24 Şubat, 2 Mart 1949 tarihli gazetelerde parça parça derneğin tüzüğünün bir kısmının yayınlandığı tespit edilmiştir. Ancak gazetenin daha sonraki sayfalarında dernek tüzüğünün geri kalanı bulunamadığı için genellikle tüzüğün son kısmında yayınlanan dernek kurucularının isimleri de bu gazeteden öğrenilememiştir. 27 Eylül 1973-11 Ekim 1973 Devrim gazetesinde Muğla Öğretmenler Derneği tüzüğü yer almıştır ve bu çalışmanın ekinde verilmiştir. Bu tüzüğün son kısmında da dernek kurucuları, 8 Aralık 1948 tarihli Halk gazetesinde verildiği gibidir.

9 Şubat 1949 tarihli Halk gazetesinde yer alan dernek tüzüğünün ilk kısmında *"Muğla'da (Muğla öğretmenler derneği) adı ile gayri siyasi azaları arasında yardımlaşma gayesiyle bir dernek kurulmuştur. Derneğin Muğla ili içinde şubeleri bulunabilir"* ifadelerine yer verilmiştir. Ancak Muğla'da başka şubesine rastlanmamıştır. Aynı gazete haberinde yer alan tüzükte *"Derneğin amacı¸ "Sosyal iş bölümünde ana vazifeleri öğretmenlik olanların fikir seviyelerini yükseltmek, öğretmenler arasında tesanüt vücuda getirmek ve bunun gerektirdiği her türlü yardımlaşma teşkilatını kurmak, okuyup yazmayı öğretme ve muhtelif halk tabakalarının kültürünü yükseltme maksadı ile bedelsiz dersler ve kurslar açmaktır."* şeklinde belirtilmiştir. Daha öncede belirtildiği gibi 12 Mart 1971 darbesinden sonra sendikaların faaliyetleri sona ermiş 1630 sayılı dernekler kanunu ile sendikalar dernekler şeklinde tekrar varlığını devam ettirmiştir. 1630 sayılı dernekler kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte Muğla Öğretmenler Derneğinin tüzüğü de güncellenmiş *ve* 27 Eylül 1973-11 Ekim 1973 Devrim gazetesinde yayınlanmıştır. Güncellenen tüzükte derneğin amacı; *"herhangi bir siyasi görüşü olmayan üyeleri içinde sosyal bağlantıyı, yardımlaşmayı, öğretmenler arasında birlik sağlamayı amaç edinir. Bu amacı Anayasamızın milli, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti görüşünden hareket ederek üyeleri arasında tesanüt sağlar"* şeklinde ifade edilmiştir. Kuruluşundan itibaren derneğin amaçları incelendiğinde 1908 ve 1921 yıllarında kurulan öğretmen derneklerinin amaçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Muğla Öğretmenler Derneğinin adresi Kurşunlu caddesi No:4 Muğla şeklinde belirtilmiştir. Günümüzde bu bina belediyeye ait birimler tarafından kullanılmaktadır. O tarihlerde öğretmenler lokalinin burada olduğu ve muhtemelen lokalin üst katında dernek bürosunun olduğu düşünülmektedir (Türkeş, röportaj).

Dernek tüzüğünde derneğin organları; Genel kurul, Yönetim Kurulu, Denetleme Kurulu ve Onur Kurulu olarak sıralanmış ve görevleri açıklanmıştır. Kuruluş tüzüğünde derneğin genel kurulunun bütün asli azaların katılmasıyla yılda bir defa toplanacağı belirtilmiştir. 1630 sayılı Dernekler Kanununa intibakı sağlanan 1973 tarihli dernek tüzüğünde de "derneğin genel kurulu bütün asil üyelerinin katılmasıyla meydana gelir. Genel kurul yılda bir defa mayıs ayında toplanır." ifadeleri bulunmaktadır. Genel kurula katılacak üyeler en az 10 gün önceden toplantının günü, saati, yeri ve gündemi iki mahalli gazete ile ilan edilmek suretiyle toplantıya çağrılır.

Muğla'da yayınlanan yerel gazeteler incelendiğinde zaten hemen her yıl dernek genel kurul toplantısı için ilan verildiği görülmektedir. Çünkü tam metinlerine ulaşabildiğimiz Muğla, Fethiye, Yatağan, Datça Öğretmen Derneklerinin tüzüğünde yer alan *"Genel Kurula katılacak üyeler en az 10 gün önceden toplantının günü, saati, yeri ve gündemi iki mahalli gazete ile ilan edilmek suretiyle toplantıya çağrılır. Keyfiyet mahallin idare amirine bir yazı ile bildirilir. Toplantı geri bırakıldığı takdirde üyeler ikinci toplantı tarihinden en az 5 gün önceden geri bırakma sebebiyle toplantının günü, saati, yeri ve gündemi gazete ile ilan edilerek yeniden çağrılır. Ayrıca durum mahallin idare amirine yazı ile bildirilir. Genel kurul toplantıları dernek merkezinin bulunduğu yerde yapılır."* şeklindeki ifadelere istinaden özellikle genel kurul toplantılarını gazetelerden takip etmek kolay olmuştur.

Örneğin; 4 Şubat 1959 tarihli Muğla gazetesinde "Muğla Öğretmenler Derneği Başkanlığından" başlığı altında *"Öğretmenler Derneği yıllık Genel Kurul toplantısı aşağıdaki gündemde bulunan maddeleri görüşmek üzere 5-2-1959 Perşembe günü saat 14 de halk eğitim merkezi salonunda yapılacaktır. Teşriflerinizi rica ederim. Ekseriyet olmadığı takdirde toplantı müteakip hafta yapılacaktır. GÜNDEM: yoklama, kongre divan seçimi, faaliyet raporunun okunması idare heyetinin, yeni idare heyetinin seçimi, denetçilerin seçimi, dilekler"* şeklinde

çağrıya çıkılmıştır. Genel kurul toplantı sonuçları da yine gazete haberleri arasında yer almıştır. 20 Şubat 1959 tarihli Muğla gazetesinde "Muğla öğretmenler derneğinin umumi heyet içtimai yapıldı (20 Şubat 1959 *Muğla G.), Muğla Halk Eğitim merkezinde toplanan Muğla Öğretmenler Derneği genel kurulu yıllık faaliyet raporunun okunmasından sonra çeşitli temenni ve dileklerde bulunmuştur. Bilhare yeni idare heyeti seçimi yapılmış, yeni idare heyetine ilköğretim müfettişi Kemal Yılmaz, ilköğretim müfettişi Fettah Birol, Kız Enstitüsü müdürü Mürüvet Yasa, Kız ilköğretmen okulu matematik öğretmeni Zeki Özal ve lise müzik öğretmeni Arif Baç Asil, maarif müdürlüğünde görevli öğretmen Ali Güney Halk Eğitim merkezi müdürü Behçet Birkal ve Erkek Sanat Enstitüsü müdürü Nurettin Çelikler yedek üyeliklere seçilmişlerdir."* şeklinde detaylara yer verilmiştir.

Derneğe ait bir gayri menkul bulunmamaktadır. Dernek tüzüğüne göre derneğin gelir kaynakları üye giriş ödentileri, üye ödentileri, dernekçe tertiplenen balo, eğlence, müsamere, konser, spor müsabakası ve konferans gibi faaliyetlerden sağlanan gelirler, dernekçe tertiplenen piyango gelirleri, bağış ve yardımlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca 10 Ocak 1973 Devrim gazetesinde yer alan habere göre Öğretmenler Derneği Yılbaşı Balosu düzenlemiştir. Nitekim balo gelirleri de derneğin gelirleri arasındadır.

1 Mart 1963 tarihli Devrim gazetesinde "Muğla Öğretmenler Derneği Eşya Piyangosu Çekiliş Listesi" başlığı yer bulmuştur. Haberin detayında Muğla Öğretmenler Derneğinin tertiplediği eşya piyangosunun 23 Şubat 1963 de Muğla noteri Kerim Ertem'in huzurunda yapılan çekilişinde ikramiye kazanan bilet numaraları ile ikramiyeleri verilmiştir. Gazete haberinde yer verilen ve Muğla Öğretmenler Derneğinden alınacak ikramiyeler şu şekildedir: "821 kadın kumaşı(Feza Mr.) , 856 boyalı kalem (T.k), 1027 okul çantası, 1500 Klodine Evi'nin(kitap), 2145 etek (perlon), 2738 acı hayat (kitap) , 2930 gömlek (erkek), 3126 bisiklet (macar malı), 3268 kırmızı ve siyah (kitap), 3285 boyalı kalem (T.k), 3562 faust(kitap), 3854 boyalı kalem (T.k), 3984 kutsal sığınak (kitap) , 4067 gömlek (erkek), 4131 kravat, 4564 boyalı kalem (T.k), 5120 boyalı kalem (T.k), 6518 boyalı kalem (T.k), 6538 kadın çorabı, 7121 boyalı kalem (T.k), 7350 şemsiye(kadın), 7389 kadın çorabı, 7643 kadın çorabı, 7937 kravat, 9511 masa saati(As Mrk), 8671 radyo(siyera M.rk), 8803 okul çantası(fermuarlı), 10346 hatıra defteri, 12096 kol saati (naçar), 12291 dolma kalem(senatör), 12600 kazak(kadın), 12841 kadın çorabı, 13002 eşarp, 13024 kazak(kadın), 13069 dolma (kalem), 13598 kravat, 13635 eşarp, 13774 hatıra defteri, 13919 okul çantası(fermuarlı), 13974 kadın çantası, 14278 kadın çorabı, 14964 boyalı kalem (T.k), 15583 boyalı kalem, 15658 vadideki zambak(kitap), 15814 okul çantası, 15911 erkek çorabı, 16410 erkek çorabı , 16425 erkek çorabı, 16510 kravat, 16831 erkek kumaşı(3 mt.), 17252 hatıra defteri, 17741 erkek çorabı, 18113 boyalı kalem, 18418 john gabriel (kitap) , 18784 erkek çorabı, 19362 kravat, 19410 hatıra defteri"

15 Şubat 1960 tarihli Muğla gazetesinde yayınlanan Yatağan Öğretmenler Derneği tüzüğünden anlaşıldığı üzere Kültür kol başı, dernek çalışmalarında kültürel ve fikri konularda her türlü teşebbüsü hazırlama, konferanslar tertibi, gazete ve dergi, kitaplık tesisi işlerini yürütme görevlerini üstelenir. Ayrıca derneğin kitaplığından sorumludur. Bekir Akdeniz ile yapılan görüşmede Bodrum Öğretmenler Derneği olarak öğretmenler için yeni yayınlanan kitapları, dergileri satın alamaya çalıştıkları not edilmiştir. Gezi ve temsil kol başının ise "kardeş meslek gruplarıyla karşılıklı gezi ve davetler yaparak tanışma ve öğretmenlik mesleğinin faydasına olan birlik ruhunun yaratılmasına çalışmak, müsamere, eğlence, balo ve gardenpartiler tertibe ederek piyangolar keşidesiyle derneğin sosyal vazifesini yapmağa çalışmak" gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu çerçevede derneğin kurulduğu yıllardan itibaren çeşitli sosyal faaliyetlerin gerçekleştirildiği yerel gazete haberlerinden takip edilebilmektedir. 22 Kasım 1949 tarihli Halk gazetesinde yer alan ve derneğin kurucu öğretmenleri arasında yer alan Osman Günsan tarafından kaleme alınan "Muğla Öğretmenler Derneği Aydın Gezisinde" başlıklı yazıda "Komşu Aydın ilinde bir inceleme gezisi yapmak ve meslektaşlarımızı ziyaret etmek üzere derneğimizin tertiplediği yolculuğa" dair gezi izlenimlerini anlatmıştır. 31 Mayıs 1950 tarihli Halk gazetesinde ise M. Emin Arısoy "Muğla Öğretmenler Derneğinin Tertip Ettiği Köyceğiz-Dalyan gezisi intibaları" başlıklı yazısında gezide yaşananlar hakkında bilgi vermektedir. Dernek tüzüklerinden anlaşıldığı üzere idare heyeti ya da yönetim kurulu içerisinden birer üye "kültür kol başı" ve "gezi temsil kol başı" görevlerini üstlenmişlerdir.

7 Aralık 1949 tarihli Halk gazetesinde "Öğretmenler Derneği Çay Verdi" başlıklı haberde *"Muğla Öğretmenler Derneği Vali Muzaffer Kuşakçıoğlu şerefine bütün öğretmenlerin iştirakiyle Akşam Kız Sanat Okulunda bir çay vermiştir. Bu samimi toplantıda söz alan Vali, öğretmenlik mesleğinin önemi ve memlekete yaptığı şerefli hizmetler hakkında kısa bir konuşma yapmıştır. Müteakiben Dernek Başkanı da bu gece münasebetiyle bir hitabede bulunmuştur. Ayrıca şiirler okunmuş ve eğlenceler gecenin geç vakitlerine kadar devam etmiştir."* denilmektedir.

14 Aralık 1949 tarihli Halk gazetesinde bulunan "Öğretmenler Toplantısında Valimizin Önemli Nutku" başlıklı haberde önceki haberin devamı olarak Vali Muzaffer Kuşakçıoğlu'nun Muğla Öğretmenler Derneğinin toplantısında yapmış olduğu hitabe yayınlanmıştır. Gazete haberinde yer alan metin şu şekildedir: *"Bu konuşma yalnız Muğla'yı değil ilimizin bütün öğretmenlerini ve öğrenci velilerini ilgilendirecek mahiyette olduğundan aynen yayınlıyoruz" ifadeleri kullanılmıştır. Haberin devamında Vali Kuşakçıoğlu'nun yaptığı konuşma şu şekildedir: Beni sıcak muhitinize bir arkadaş bir ağabey olarak samimi havanızda derin ve müsterih birkaç saatlik nefes almama fırsat verdiğiniz için evvela sizlere teşekkürlerimi sunuyorum. Her fırsatta ve sizleri topluca bulduğum her yerde söylediğim gibi öğretmen yalnız bir insan ve yalnız bir memur değildir. Olamaz olmamalıdır da. Yedi kudretin en azametli yapısı olan insan oğlunu işleyen, ona bin bir manevi meziyetler bahşederek onu kıymetlendiren ve mağlukat içerisindeki mümtaz mevkiini kazandıran öğretmendir."*

20 Aralık 1950 Muğla'da Halk gazetesinde yer alan " Öğretmenler derneği çay tertip etti. Elde edilen hasılat Kore şehit ailelerine verilecek" başlıklı haberin devamında, *"Pazar Akşamı Muğla Öğretmenler Derneği Akşam Kız San'at Enstitüsünde bir çay tertip etmiş, bu çayda kahramanlık karılmıştır. Elde edilen 158 lira hasılat Kore şehit ailelerine ayrılmıştır"* haberi dikkat çekmiştir.

Öğretmenler Derneğinin uğraşıları sonuncunda Muğla Öğretmenler lokaline kavuşmuştur. 2 Ocak 1953 tarihli Halk gazetesinde "Öğretmenler Lokal Açmak İstiyor" başlığı altında *"Şehrimiz Öğretmenler Derneği yeni idare heyeti, Osman Baykal'ın Başkanlığında Erkek Sanat enstitüsü toplantı salonunda ilk toplantısını yapmış ve dernek istirahat ve topluluklarını temin için bir lokal olabilecek binanın teşebbüslerine geçmek üzere kararlar almıştır."* denilmektedir. 13 Şubat 1962 tarihinde gerçekleştirilen Öğretmenler Derneği toplantısında lokalin açılmasının genellikle tasvip gördüğü, 28 Şubat 1963 tarihli gazete haberinin içeriğinde belirtilmiştir. Nihayet 3 Aralık 1962 tarihli Devrim gazetesi haberinde *"Aylardır inşaatı devam eden Muğla Öğretmenler Derneği Lokal Binası tamamlanmış bulunmaktadır. Bu sabah Vali Şerif Tüten'in bir konuşması ile açılacak olan yeni Öğretmenler Lokalinin, öğretmenlerimize hayırlı ve uğurlu ve kademli olmasını dileriz…"* bilgisi verilmiştir.

12 Ekim 1953 tarihli Muğla gazetesindeki "Öğretmenler Derneğinin Tanışma Toplantısı" başlıklı yazıda *"Bütün öğretmenlerin katıldığı bu samimi toplantı da valimiz de bulundular. Öğretmenler Derneği Kız Enstitüsü salonunda Vali Esat Kaya Ayman ve yeni gelen meslektaşlarla tanışmak üzere bir çay toplantısı yapmıştır. İlk, orta ve teknik okullarından görevli bütün öğretmenler toplantıya katılmışlardır. Dernek adına konuşan Osman Günsan birliğin kısaca gayesini, öğretmenliğin kutsiyetini belirttikten sonra teşekkürlerini bildirerek toplantının bu samimi havada idame edeceğini söylemiştir. Bunu müteakip söz alan Milli Eğitim Müdürü Ethem Salmangil içten gelen heyecanlı bir konuşma ile bugünkü cemiyette öğretmenin yerini ve çalışma kudretini belirttikten sonra öğretmen kitlesinin vatan ve millet için çalışmaktan hiçbir zaman yılmayacağını belirtmiş ve bütün öğretmen kademelerine başarılar dilemiş ve sözü valimiz Esat Kaya Ayman'a bırakmıştır. Vali samimi havadan çok memnun olduğunu, öğretmenlere karşı yakın ilgi gösterdiğini, onların her arzularını severek her zaman yerine getireceğini söylemiştir. Derneğe teşekkürlerini bildirerek sözlerine nihayet vermiştir. Toplantı çok samimi bir hava içinde devam etmiş ve valinin başarılar dileğiyle sona ermiştir."* şeklinde detaylı bir bilgi verilmiştir.

1 Mart 1954 Muğla gazetesinde "Öğretmenlerin Izdırabını Nihayetlendiren Kanun" başlığı altında *"Bu vesile ile ilimiz Öğretmenler Derneğince büyüklerimize teşekkür telgrafları çekildi. Öğretmenlerimizi yıllardan beri manevi üzüntü ve maddi sıkıntı içerisinde bırakan maaş derecelerindeki ayarsızlık ve meslek mensuplarının teşekküllerinin sürekli, ısrarlı şikayetini mucip olmaktaydı. Bu haksızlığın giderilmesi için hükümetçe tasarlanan ve büyük meclise sunulan tasarı kanunlaşmış bulunmaktadır. Vatan sathının her köşesinde fedakârane ve feregatkârane çalışmanın örneğini veren bu meslek mensuplarının haklı istekleri meclis heyeti umumiyesinin sitayişkar tasvip ve müzaheretiyle karşılanmıştır. Bu tasarımın kanunlaşması ilimiz öğretmenleri arasında büyük bir sevinç ve memnuniyet yaratmıştır. Bu güzel duygular Muğla Öğretmenler Derneğince B.M.M Başkanı Refik Koraltan'a, Başbakan Sayın Adnan Menderes'e, Milli Eğitim Bakanı Sayın R. Salim*

Burçak'a, İlköğretim Genel Md. Sayın Ferruh Sanır'a ve T. Öğ. D. Birliği Bşk. Sayın Ragıp Atademir'e çekilen telgraflarında ifadesini bulmuştur." Denmektedir. Demokrat Parti Konya milletvekili ve özellikle Felsefe üzerine yaptığı çalışmaları ile bilinen Profesör Hamdi Ragıp Atademir, 1957 yılına kadar önce birlik sonra federasyon ismini alan bu örgütün başkanlığını yapmıştır. Zaten TÖDMF Demokrat Parti iktidarına yakın politika izlemektedir (Yıldırım, 2013). Bu haber üzerine Muğla Öğretmenler Derneğinin Ankara'daki Öğretmenler Birliği ile irtibatlı olduğu anlaşılmaktadır.

27 Mayıs 1957 Muğla gazetesinde yer alan bilgiye göre Muğla öğretmenleri bir yapı kooperatifi kurmuştur. Adı geçen gazetede yer alan yazının devamında "*bu kooperatifin ilk olarak şehrimiz stadına bitişik olan kırk dönümlük kusuoğlu bahçesini satın alarak parselasyon işlerini tamamladığı, tek tip bahçeli evler planı çizdirdikleri ve böylece derneğin gayesinin evsiz ve zelzeleden evleri harap olmuş meslekdaşlarını meskene kavuşturmak"* olduğu bildirilmiştir.

20 Eylül 1957 tarihli Muğla gazetesinde yer alan haberde de Muğla Öğretmenler Derneğinin, Muğla'dan ayrılan ve yeni gelen öğretmenler şerefine Halk Eğitim Merkezinde bir tanışma ve veda gecesi tertiplediği bildirilmektedir. *"Mütevazı bir hava içinde başlayan gecenin ilk konuşmasını dernek başkanı Sadık Bey yapmış, samimi bir dille yeni gelen ve gidecek olan arkadaşlara başarı dileklerini bildirmiştir. Bu toplantı öğretmenlerin birlik oluşlarının ve samimiyetlerinin bir örneği olmuştur."* Şeklinde ifadelerde bulunulmuştur.

Muğla Öğretmenler Derneği-Köy Öğretmenleri İlişkileri

İlgili alan yazında 1948'de kurulan Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu'nun söz konusu öğretmenleri horlayıcı, hatta zaman zaman dışlayıcı tavırlarından dolayı 1949 yılından itibaren köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin köy öğretmen derneklerini kurdukları belirtilmektedir (Şahin, 2014). Bu yıllarda Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin öncülüğünde, yerel köy öğretmeni dernekleri kurulur. 10 Temmuz 1949 tarihinde ilk genel kurulunu yapan İzmir Bayındır'da kurulan 12 köy enstitüsü mezunu öğretmen tarafından kurulan Ege Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği, köy öğretmenlerinin örgütlenmesinde bir ilktir (Şahin 2014). Ayrıca Demokrat Partinin iktidara gelişiyle birlikte de TÖDMF'nin Demokrat Partiye yakın bir çizgi izleyerek çeşitli nedenlerle Köy Enstitülü öğretmenleri üye yapmak istememesi üzerine yerel köy öğretmen dernekleri 14 Eylül 1958 tarihinde İzmir merkezli Türkiye Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonu (Yıldırım, 2013) olur. 15 Mayıs 1962 tarihli gazete haberinde belirtilen bildiri tam metnine ulaşılamamıştır ancak bildiri içeriğinin bu minvalde olduğu anlaşılmaktadır. Aslında Muğla Öğretmenler Derneğinin kurulduğu ilk yılarda Muğla'da görev yapan bir köy öğretmeninin serzenişte bulunduğunu 09 Nisan 1949 tarihli Halk gazetesinde yer alan bir haberden anlamaktayız. Belirtilen tarihli gazetede yazar M. Şükrü Sarı "Düşünceler" başlığı altında Düğerek ilkokulu öğretmeni Osman Karabıyık isimli bir öğretmenden aldığı mektuba yer vermiştir. Mektupta şöyle denilmiştir: "*Halk gazetesinde derneğin tüzüğünü okudum; dernek kurulalı bir yıla yaklaşmaktadır. Fakat hiç varlığı görünmüyor, ne kütüphanesinden faydalanıyoruz ne de bizim gibi köylerde çalışan öğretmenlerin dertleri ve işleri ile ilgileniliyor. Acaba dernek henüz nüve halinde midir? Derneğin gayesi yalnızca vilayet merkezinde bulunan öğretmen arkadaşların dertlerini mi düşünmektedir. Çünkü derneğin üyesi olan köy öğretmenlerine küçük birer yılbaşı davetiyesi bile gönderilmedi."* Yazar Şükrü Sarı bu mektubu eleştirerek *"İşaret edelim: "kurulmuş" şeklinde nakli maziyle konuştuğuna göre bu öğretmen henüz derneğe üye değil. Dernek teşekkül ettiğinde bütün öğretmenlere talepname gönderilmiştir. Nitekim aynı okulun diğer öğretmenleri dernekte kayıtlı bulunmaktadır."* açıklamasına yer vermiştir.

11 Eylül 1962 tarihli Devrim gazetesinde Muğla Öğretmenler Derneği "13/9/1962 saat 14 00 de çoğunluk temin edilmediği takdirde 16/9/1962 Pazar günü aynı saatte Halk Eğitim merkezinde fevkalede genel kurul toplantısı yapacaklarını duyurmuşlardır. Toplantıdaki gündem maddelerinden birisi "Öğretmenler Derneği adına yayınlanan bildirinin genel kurulca müzakeresi" olarak belirtilmiştir. Ancak belirlenen tarihte çoğunluk oluşmadığı için bu toplantı yapılamamıştır. Nitekim 15 Eylül 1962 tarihli gazetede "Nisap Temin Edilmeyince Öğretmenler Derneğinin Toplantısı Yapılmadı (15 Eylül 1962 Devrim Gazetesi) başlıklı haberin içeriğinde bu toplantının içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Gazete haberinde "*Bir müddet önce merkez kaza Öğretmenler Derneği tarafından bastırılıp dağıtılan ve Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler arasında ayrılık ve üzüntü yaratan bildiriden sonra dernek olağanüstü bir toplantı yapmayı kararlaştırılmıştır. Dün Halk Eğitim merkezinde başlayan toplantının*

gündeminde: kongre divanı seçimi, öğretmenler derneği adına yayınlanan bildirinin genel kurulca müzakeresi, yeni idare heyetinin seçimi vardır. Kongre divan başkanlığına ilköğretim müfettişi Yusuf Gündüz seçilmiş ve yapılan yoklamada nisap temin edilmediği görülünce toplantı tarihi 24 Eylül 1962 Pazar günü olarak değiştirilmiştir. Kongrenin elektrikli bir hava içinde geçileceği tahmin edilmekteydi. Öte yandan görüştüğümüz dernek üyelerinin söylediklerine göre : nisap kasıtlı olarak temin edilmemiştir. Ayrıca gazetemize gelen Yatağan Öğretmenler Derneği son zamanlarda çeşitli yollarla yayınlanan; Öğretmenlik müessesine ayırıcı zihni heyetteki bildirilere cevaben karşıt bir bildiri hazırladıklarını ve bütün derneklere ve basına dağıtacaklarını söylemişlerdir." denmektedir. Muğla Öğretmenler Derneğinde bu bildiriye karşı oluşan tepki yüzünden olsa gerek, idare heyetini toplama kararı almıştır. 3 Aralık 1962 tarihli Devrim gazetesinde "Muğla Öğretmenler Derneğinden" başlığı altında yer alan haber şu şekildedir: *"Dernek idare heyetimiz 8/12/1962 Cumartesi günü yeniden idare heyeti seçimi yapmak üzere olağanüstü kongre kararı olarak istifa etmiştir. Mezkur gün saat 14:00 de sayın üyelerin Muğla Halk Eğitim merkezine teşrifleri ilan olunur. Dernek müstafi İdare heyeti Not: nisap temin edilmediği takdirde toplantı 15 Aralık 1962 günü yapılacaktır. GÜNDEM kongre divanı seçimi, yayınlanmış olan bildiri üzerinde konuşmalar, dilekler, yönetim kurulu seçimi"*

Aslında TÖDMF, 1960 müdahalesinden sonra köy öğretmenlerinin öne çıkmasıyla önemli bir yapı değişikliği geçirmiştir. 1962 yılında, Köy Enstitüsü çıkışlı Mustafa Şükrü Koç genel başkanlığa getirilmiştir. Koç 1962'den beri 3 defa oy çoğunluğuyla TÖDMF'nin başkanlığını yapmıştır. Aynı zamanda Koç'un CHP Aydın milletvekilliği görevi de bulunuyordu. (TBMM zabıt) 1965'te yine CHP milletvekilliği yapacak olan yine Köy Enstitüsü çıkışlı Hayrettin Uysal genel başkan olmuştur.

Muğla ve İlçeleri Öğretmenler Derneği ile TÖDMF ve TÖS Bağlantıları

14 Şubat 1963 tarihli Devrim gazetesinde "Datça İlçesi Öğretmenler Derneği Tüzüğü" yayınlanmıştır. Bu tüzüğün son kısmında "Derneğin Federasyonla İlgisi" başlığı bulunmaktadır. Bu başlık altında "Derneğimiz genel kurul kararı ile dilediği takdirde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonununa (dört ve beş) maddeleri uyarınca katılabilir" ifadeleri yer bulmuştur.

28 Şubat 1963 tarihli Devrim gazetesinde "Yatağan Postası" üst başlığı altında Kaya Müştakhan tarafından "Öğretmenler Derneği ve Mesleki Toplantısı başlığı ile Yatağan öğretmenler derneği tarafından gerçekleştirilen toplantının içeriğine dair bilgiler verilmektedir. *"Yıl ortası mesleki toplantıdan sonra, öğretmen derneği toplantısı başladı. Başkanlık divanı teşekkül ettikten sonra gündemdeki maddelere geçildi, yönetim ve denetleme kurulları raporları okundu, müzakereler açıldı, tenkitler dernek başkanı tarafından cevaplandırıldı. İbradan sonra, bütçe teklifleri yapıldı, dilek ve temennilerden sonra seçimleri yapıldı; bu arada* ***Federasyon Delegeleride*** *seçilmiş oldu."* denmektedir. Arkasından gazeteci, toplantının içeriğine dair madde madde eleştirilerini sıralamıştır. Tenkitleri şöyledir: "*Bütçe taslağı yerindeydi, en ilginç yönü, öğretmenlerin tecavüze uğraması halinde bir avukat tutulması ve ücretin dernekten ödenmesi… idi.20 Şubat mitingine gidecek öğretmenlere dernekten para ayırması çok yerindeydi."*

Bu yazının içeriğinden 20 Şubat 1963 tarihinde Ankara'da düzenlenen "Büyük Eğitim Mitingi" ne Yatağan Öğretmenler Derneğine üye öğretmenlerinde gideceği ve derneğin onlara belli bir bütçe ayırdığı anlaşılmaktadır. 1961'den itibaren sivil yönetimin başa geçmesiyle ihtilali destekledikleri gerekçesiyle öğretmenlere baskı uygulandığı buna karşı öğretmenlerin seslerini duyurmak için TÖDMF'nin miting çağrısı yaptığı bilinmektedir (Yıldırım, 2013). Yatağan Öğretmenler Derneğinin de bu konuda önlem aldığı, "*öğretmenlerin tecavüze uğraması halinde bir avukat tutulması ve ücretin dernekten ödenmesi"* yönünde karar aldıkları görülmektedir.

Aynı yıl 14 Mart 1963 tarihli Devrim gazetesinde Muğla Öğretmenler Derneğinin yıllık toplantısının yapılacağının duyurulduğu haberde ilk kez federasyon ifadesine rastlanmıştır. "Muğla Öğretmeler Derneği Başkanlığından" başlıklı yazının altında "*Muğla Merkez Öğretmenler Derneğin yıllık toplantısı 10 Mart 1963 Pazar günü saat 10:30 da Halk Eğitim merkezinde, ekseriyet olmadığı takdirde toplantı 17 Mart 1963 Pazar günü aynı saat ve mahalde yapılacaktır. Sayın üyelerin teşrifleri rica olunur.*

Yönetim Kurulu

GÜNDEM

-kongre divanı seçimi

-çalışma raporunun ve denetleme kurulunun hesap özetinin kurulması

-yönetim kurulunun ibrası

-yeni yıl bütçesinin müzakere ve kabulü

-yeni yönetim kurulu seçimi

-denetleme kurulu, haysiyet divanı ve Federasyon 1963 yılı toplantısına temsilci seçimi

- dilekler" haberi yer almaktadır.

4 Haziran 1964 tarihli gazete haberinde Muğla Öğretmenler Derneğinin Şadi Pehlivanoğlu'nu protestosu konu edinilmiştir. Haberde, Muğla Öğretmenleri de Şadi Pehlivanoğlunu Protesto Etti (4 Haziran 1964 Devrim Gazetesi) başlığı altında "Artvin de yaptığı bir konuşma da öğretmenlere (komünist) diyen Şadi Pehlivanoğlu 'nu protesto eden Muğla Öğretmenler Derneği, Gümüşpala' ya aşağıdaki telgrafı çekmiştir:

Sayın R. Gümüşpala

A.P Genel Başkanı Ankara

Şadi Pehlivanoğlu 'nun ithamlarını protesto ediyoruz.

Sorumsuz konuşma ve davranışların önlenmesi öğretmenlerin en iyi dileğidir.

Süleyman Koyuncu, Muğla Öğretmenler Derneği Başkanı."

Adalet Partisi'nin ilk genel başkanı Ragıp Gümüşpala bahsi geçen telgraf çekildikten iki gün sonra 6 Haziran 1964'de vefat etmiştir. Adalet Partisi genel başkanlığına ise Süleyman Demirel seçilmiştir. 13 Kasım 1964 TBMM zabıtlarında dönemin Milli Eğitim Bakanı Sayın İbrahim Öktem'in takip ettiği Milli eğitim politikasının, milli menfaatlere zarar verdiği gensorusuna karşı TÖDMF başkanı ve CHP Aydın milletvekili Mustafa Şükrü Koç'un TBMM'de yaptığı konuşmada federasyon hakkında da bilgilendirme yapmıştır. Koç, konuşmasının genelinde federasyonun ve öğretmenlerin komünistlikle suçlandığını belirtmiştir (TBBM tutanak).

13 Şubat 1965 tarihli Devrim gazetesinde Muğla Öğretmenler Derneği Yönetim Kurulu tarafından yayınlanan "Muğla Öğretmenler Derneği Bildirisi" başlığı altında *"Son günlerde derneğimiz yönetim kurulunun dernek tüzüğünden aldığı yetkilere dayanarak öğretmenlerin haklarına aramak gereği ile yaptığı girişim ve konuşmalar kamuoyuna öğretmenler derneği yönetim kurulu demokratik düzene ve partilere karşıymış gibi aksettirilmeye çalışılmakta ve ima yoluyla seviyesiz saldırılar yapılmaktadır. Yönetim kurulu olarak hiçbir partiye ve demokratik düzene karşı olmadığımızı fakat öğretmenlere karşı girişilecek her türlü haksızlığa ve saldırıya gücümüz yeterince karşı duracağımızı bildiririz."* içerikli haber yer almıştır.

1965 yılının genel kurul toplantısının 14 Mayıs 1965 Çarşamba günü saat 15.00 de Halk Eğitim Merkezinde yapılacağı duyurulmuştur (1 Mayıs 1965 Devrim Gazetesi). Arkasından 11 Mayıs 1965 tarihli gazete haberinde *"Haber aldığımıza göre Muğla Öğretmenler Derneği yıllık kongresi çarşamba günü saat 12: 00 de toplanacaktır. Çeşitli öğretmen sorunlarının ele alınacağı kongrenin hararetli geçeceği sanılmaktadır. Öte yandan bir kısım üyelerin 'Millet Yapar' kampanyası ile ilgili bir önergeyi kongreye sunacağı ve kongre sonunda öğretmenlerin kitle halinde bu kampanyaya katılacakları öğrenilmiştir."* bilgisine yer verilmiştir. Kıbrıs sorununa denk gelmesi ve ABD'nin yardımlarının kesilmesi üzerine Cumhuriyet gazetesinden Yılmaz Çetiner'in 2 Mayıs 1965 günü başlattığı ***"Millet Yapar" kampanyası*** aracılığıyla yurdun her tarafından toplanan bağışlar ile Kıbrıs'a ilk çıkarma gemisi inşa edilmiştir.

Muğla Öğretmenler Derneği belirlenen tarihte yıllık toplantısını gerçekleştirmiştir. 15 Mayıs 1965 tarihli gazetede *"Önceki gün Halk Eğitim merkezinde Muğla Öğretmenler Derneği yıllık toplantısını yapmıştır. Daha çok ilköğretim mensubu öğretmenlerin katıldığı toplantı canlı ve münakaşalı geçmiştir. Mutat yoklama ve kongre divanı seçiminden sonra gündeme geçilmiş, çalışma ve denetleme raporları okunmuştur. Daha sonra öğretim ve öğretmenlerle çeşitli konularda olumlu tartışmalar yapılmış ve seçimlere geçilmiş. Yapılan seçim sonunda yeni yönetim kuruluna oy sırasıyla: İbrahim Çetin, Ali Güney, Mehmet Özmen, Gazi Çakır, Mehmet Okan'dan seçilmişlerdir. Yeni denetleme kuruluna ; T. Kenan Öskan; Tuncel Tanılkan'ın ve yeni*

haysiyet divanına ; İlhan Esat Ülker, Süleyman Koyuncu ve Yıldız Diken' in seçildiği öğrenilmiştir. Özellikle çekişmeli geçen kongrede eski yönetim kurulunun 'Millet Yapar' kampanyasına katılma yönergesi büyük yankı uyandırmış ve bu vesile ile Amerika ile münasebetlerimize dair çeşitli konuşmalar yapılmıştır." bilgisi verilmiştir. Gazete yazarlarından Suat Ündül, "Öğretmenler Derneği ve Sonra" başlıklı köşe yazısında Muğla Öğretmenler Derneğinin yıllık toplantısını konu edinmiştir. Suat Ündül *"İki gün önce yapılan öğretmenler derneği yıllık genel kurul toplantısında neler konuşuldu?Hangi sorunlara çözüm yolu bulundu? (...)Demek isteriz ki öğretmenler maddi ve manevi yönden yeteri ölçüde desteklenememekte. Fakat büyük görevleri başarması istenmektedir. O halde öğretmenlerin çözüm bekleyen birinci sorunları kendileriyle direk olarak ilgilidir. Çözüm yolu ise örgütlenmekle başlar. Ama 'Dost Acı Söyler Ben Kardeşinizim daha acı söyleyeceğim'. Örgütlenmenin daha bilinçlenemediğini görüyorum. O gün toplantıda tüzüğün son maddeleri gereği gibi uygulanmayışı sözlerimi doğrular sanırım. Oysa öğretmenler gerek köyde gerekse şehirde halkın örgütleşmesinde öncü olacaklardı… toplum kalkınması böyle başlayacaktır. İkinci bir konu başka bir dernek tarafından yayınlanmakta olan fakat yaşaması için öğretmene türlü yollarla abone olmaya teşvik! olunan bir dergi var 'Ferayi'. Ferayi konusu da orada ortaya atıldı ama meselenin özüne hemen hiç inilmedi. Örneğin ferayi dergisinin çıkarılabilmesinde oldukça emeği geçen Rasih Tombak'ın durumu ve bu konuda yapılan açıklamalar, yersiz suçlamalar. Ama hiç kimse ferayinin ve yöneticilerin hukuki durum arasında bir ilişki kurup gerçekleri konuşturulmadılar…"* ifadelerine yer vermiştir. Bu köşe yazısında bahsedilen ***Ferayi dergisi*** Muğla'da 1962 yılının Mart ayından itibaren Köy enstitüsü çıkışlı Galip Aköz tarafından Muğla Halkevi bünyesinde çıkarılmaya başlanan aylık fikir, sanat ve meslek dergisidir. Burada yazarın öğretmen örgütlenmesi konusunda endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

26 Temmuz 1965 tarihli Devrim gazetesinde yer alan "Öğretmenler Şehrimizdeki Manavları Boykota Çağırıyor" başlıklı haberde *"Haber aldığımıza göre şehrimizde sebze ve meyve fiyatları üzerinde oynanan toptancı oyunlarına bir çare bulmak ve piyasayı elde tutan bazı kabzımalarla savaşmak üzere öğretmenler derneği tarafından çeşitli dernek ve teşekküllere bir ön toplantı yapılması hususunda bir bildiri ile çağrıda bulunulması kararlaştırılmıştır.En kısa zamanda toplanılması için adı geçen dernek il makamına müracaatta bulunmuştur. Şehrimiz halkının menfaatini ilgilendiren bu konuya bütün derneklerin ilgi göstereceğinden şüphe yoktur. Bu teşebbüs ayrıca halk tarafından da ilgi ve sevgiyle karşılanmıştır." h*aberi bildirilmiştir. Bu haber, öğretmenler derneğinin aktif bir şekilde çalıştığının göstergesi olmuştur.

1966 yılına gelindiğinde gündem, Yeni Personel Kanunu, adil ücret ve grev hakkıdır. 14 Şubat 1966 tarihli Devrim gazetesinde *"Öğretmenler Yeni Personel Kanununa Karşı" başlıklı yazıda Türkiye Öğretmenler Sendikası Genel Yönetim Kurulu üyesi ve Muğla Aydın Bölge temsilcisi Maksut Doğan 12 Şubat 1966 Cumartesi günü Muğla Öğretmenler Derneği lokalinde bir basın toplantısı yaparak Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Personel Kanunu hakkında Sendika görüşünü belirtmiştir"* şeklinde devam eden haberle birlikte yerel basında ilk defa TÖS ile bağlantılı bir haber görülmüştür. Haberin devamında *"Maksut Doğan gazetecilere verdiği yazılı demecinde hazırlanmış olan Personel kanunun tasarısı şiddetli bir dille yerilmekte ve özet olarak öğretmenlik mesleğini ilk, orta, lise, yüksek ve İlköğretim Müfettişliği gibi sınıflara ayırak Lise öğretmenlerini üç belirli sınıfta ve herbirini ayrı imtiyazlar içinde mütalaa eden maaş tabanlarıyla maaş tavanlarını ayrı düzeylerde gören bir kanun tasarısını tasvip etmek imkansızdır denmektedir. Daha sonra sendikanın isteklerine geçilerek şu maddeler sıralanmaktadır: 1. Öğretmenlik tek dereceli bir sınıftır. Kanunda buna karşıt bir hüküm yoktur."* denmektedir.

14 Şubat 1966 Devrim gazetesinde parça parça 3 sayfa yayınlanan *"Muğla Öğretmenler Derneği duyurusu"* başlığı altında *"Son kabul edilen Devlet Memurları Personel Kanunun uygulanması sırasında adı geçen kanunda federasyon olarak öğretmenin yerini saptamak ve Türkiye çapında esasen bir güç olan öğretmenliği daha güçlü hale getirmek amacı ile Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonunun 28/1/1966 tarihli teli ile 4 Şubat/1966 günü Ankara'da başlayacak Federasyon ikinci Danışma Kurulu toplantısına derneğimizden bir temsilcinin gönderilmesi ve durumun diğer ilçelerdeki üye derneklere bildirilmesi) istenmiştir. Yönetim kurulumuz maddi bakımdan öğretmenin kaderi ile ilgili bu toplantıya gerekli ilgiyi göstererek ilçe derneklerine birer telle durumu aksettirmiş ve derneğimizden ikinci Başkan Behçet Birkan'ın temsilci olarak gönderilmesi uygun görülmüştür. 4-6 Şubat/ 1966 tarihleri arasında Ankara'da Siyasal Bilgiler Fakültesi konferans salonunda yapılan 3 günlük toplantıdan dönen temsilcimiz, yapılan faaliyetlerle alına sonuçları şöyle özetlemiştir"* denerek madde madde alınan karalar açıklanmıştır. Bu haberin tarihine baktığımızda 1966 yılında aslında TÖS kurulmuş olmasına rağmen federasyonun varlığını devam ettirdiği ve faal olarak işleri takip ettiği anlaşılmaktadır. 22 Şubat 1966 tarihli Devrim gazetesinin *"Öğretmenler Grev Hakkı istedi"* başlıklı haberinde *"üyelerinin sayısı 16.500 bulan Türkiye Öğretmenler*

Sendikasının İstanbul şubesi kongresinde söz alan öğretmenler "Grev hakkı" istemişlerdir. Öğretmenler, temel hak ve hürriyetlerin başında gelen "direnme gücünden" mahrum olan personel sendikalarının derneklerden daha fazla bir fonksiyona sahip olmadığını belirtmişlerdir." denmektedir.

26 Mayıs 1966 tarihli gazete haberinde ise ilk defa Türkiye Öğretmenler Sendikası Muğla Şubesinden başlıklı haber ile karşılaşılmıştır (26 Mayıs 1966 Devrim Gazetesi). "Türkiye Öğretmenler Sendikası Muğla Şubesi Başkanlığından" başlıklı yazıda "*28 Mayıs 1966 Cumartesi günü yapılacak olan Öğretmenler Derneği kongresinden sonra Halk Eğitim merkezinde mesleki konularda bir sohbet toplantısı yapılacak aynı zamanda genel kongreye gidecek delegemize verilecek olan direktifler tespit olunacaktır. Bütün üyelerimizin dernek toplantısına gelmeleri ve toplantı sonunda yerlerini terk etmemeleri önemle duyurulur."* bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca, Bahattin Uyar'la görüşme yapılmış ve kendisinden o yıllar dinlenmiştir. Muğla'da Türkiye Öğretmenler Sendikasının yönetiminde yer alan Bahattin Uyar "köylerdeki öğretmen arkadaşları üye kaydetmek amacıyla gezilere başlamıştık. Ünal Türkeş'in Babası Hüsnü Türkeş'le Yerkesik İlkokulunda müdürlük yapmaktayken böylece tanıştık. Türkiye Öğretmenler Sendikasına hemen üye oldu. Oysa birçok arkadaşımızı uzun açıklamalarla ikna edebiliyorduk." demiştir. Fakir Baykurt'un Muğla'ya geldiğini ve Zeybek sinemasında oldukça kalabalık topluluğa konuşma yaptığını belirtmiştir.

29 Haziran 1966 tarihli haber "Yatağan Öğretmenler Derneği başkanlığından bildirilmiştir" başlığı altında "*Yatağan Öğretmenler Derneği Tüzüğünün 12. Maddesinin C fıkrası şöyle der: Dernek kapatıldığı takdirde mevcut eşyası ve parası Bölge kitaplığına devredilir, denilmektedir. Bu madde aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir. Dernek kapatıldığı takdirde derneğin eşyası ve parası Öğretmenler sendikasına devredilir"* ifadeleri yer bulmuştur. Nitekim 17 Eylül 1966 tarihli Devrim gazetesinde "*Sendikalaşan Öğretmen Dernekleri Feshediliyor" başlığı altında Yatağan Öğretmenler Derneği de önceki gün feshedildi. Sendikalaşmayı kendi bünyesinde geliştiren öğretmen dernekleri il ve ilçelerde fesh edilmektedir"* denmektedir.

5 Temmuz 1966 tarihli Devrim gazetesinde Kaya Müştakhan köşe yazısında 19. Öğretmenler Kurultayı" başlığı altında Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonun (T.Ö.D.M.F) Gaziantep'te yaptığı kurultayı yazmıştır. Haberde "*3 temmuz Pazar gününden itibaren Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonun (T.Ö.D.M.F) Gaziantep'te çalışmalarına başlamış bulunmaktadır. Federasyon 19. Kurultayına 460 dernekten bine yakın delegeyle katılmaktadır.* denmeketedir. 15 Temmuz 1966 tarihli haberde ise Veli ÇAMBEL "Türkiye Öğretmenler Sendikası Birinci Genel Kurul Toplantısının Düşündürdükleri" başlıklı köşe yazısında TÖS'le ilgili detaylı bilgiler vermiştir.

1966 -1969 yılları arası doğrudan Muğla Öğretmenler Derneği faaliyetine yönelik habere rast gelinmemiştir. Ancak 19 Aralık 1967 Devrim gazetesinde yer alan "Kongre İlanı" başlığı altında "*Teknik Öğretmenler Derneği Muğla Şubesi Başkanlığından Şubemizin yıllık olağan Genel Kurul toplantısı 23/12/1967 Cumartesi günü saatt 14:00 de yapılacaktır. Sayın üyelerimizin teşriflerini rica ederiz. GÜNDEM: dernek başkanı tarafından açılış konuşmasının yapılması, başkanlık divanın seçimi, yönetim kurulu raporunun okunması, denetleme kurulunun okunması müzakeresi, yeni yönetim kurulu, denetleme kurulu, onur kurullarının seçimi, dilekler*" bilgileri yer almıştır. Bir aydan biraz fazla süre sonra yani 20 Ocak 1967 tarihli Devrim gazetesinde yine Teknik Öğretmenler Derneği Muğla Şubesi Başkanlığından bir ilan göze çarpmıştır. İlanda "*Şubemizin yıllık olağan genel kurul toplantısının 25 Ocak 1967 Çarşamba günü saat 17:00 de kız enstitüsü salonunda yapılması kararlaştırılmıştır. Üyelerimizin teşriflerini bekler, bu vesile ile iyi günler dileriz. Yönetim kurulu*" bilgisi verilmiştir. Bahsedilen haberler dışında Teknik Öğretmenler Derneği ile ilgili başka haber elde edilememiştir. Sendikal süreç içerisinde Muğla'da Teknik Öğretmenler Derneğinin aktif olduğunun kanıtı olarak bu haberler gösterilebilir.

11 Şubat 1969 tarihli Devrim gazetesinin "Muğla Öğretmenler Derneğinin Bildirisi" başlıklı haberinde ise ilginç detaylar bulunmaktadır. Haberin içeriğinde "*Sayın Muğlalılar 5-2-1969 belediye meclisi toplantısında çeşitli derneklerin yardım istekleri gibi derneğimizin de yardım isteği olmuştur. Ne yazık ki bizim dilekçe gündeme dahil alınmamıştır. Bazı meclis üyelerinin bu isteğimizin olumlu karşılamalarına rağmen çoğunluk olan taraf reddedilmiştir. Belediyenin bu tutumunu şu yönleri ile sayın halkımıza duyururuz. Muğla Öğretmenler Derneği bünyesinde 300 ü aşkın öğretmen üye toplamıştır. Beşer bin lira yardım yapılan Milliyetçi Öğretmenler Derneği ve Milliyetçiler Birliği Muğla Ocağı adlı dernekler aynı kişilerin üye olduğu ve sayıları 8-9 kişiyi geçmeyen iki dernektir. Bunların anlayışları ve icraatları öğretmenleri bölmek, koltuk kapmak için yetkili gördüklerine gerekli gösterişi yapmaktır. Belediye meclisinin bu tutumu göstermiştir ki öğretmenlerin derdi*

kendilerini ilgilendirmez. Ancak onları; halkın öğretmen anlayışını sevgisinin yozlaştırmak-yok etmek ve ondan sonra da diledikleri gibi at oynatmaktır. Sayın Muğlalılar; belediyenin gelirlerinin hangi kaynaklardan, hangi şartlarla toplandığını biliyorsunuz. Bu paraların halkın yararına harcanması belediyenin başlıca görevidir. Derneğimize yapılacak bir yardımın öğretmen halk dayanışmasını arttıracağı inancındayız. Muğla Öğretmenler Derneği" ifadeleri yer almıştır. Sendikalaşan öğretmen dernekleri TÖS şubesi olarak anılırken bu haberde yine Muğla Öğretmenler Derneği isminin geçmesi şaşırtıcı olmuştur. Ayrıca yukarıda da belirttiğimiz gibi 1964'de kurulan Milliyetçi Öğretmenler Birliği (MÖB) Muğla Şubesinin aktif olduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemde Muğla Belediye Başkanlığı görevini Adalet Partisinden seçilen Haluk Özsoy yürütmektedir.

Daha öncede belirttiğimiz gibi 12 Eylül 1971 darbesiyle sendikal süreç bitmiş ve dernekler aracılığıyla öğretmen örgütlenmesi devam etmiştir. Gazete haberlerinden bu tarihten itibaren de özellikle Muğla Öğretmenler Derneğinin faaliyetleri takip edilebilmiştir. 20/05/1973 günü yaptıkları genel kurul toplantısı ile dernek tüzüğünün 1630 sayılı dernekler kanununa göre intibakı sağlandığı Muğla İl Dernekler Müdürlüğü kayıtlarından anlaşılmaktadır. Uzun bir zaman zarfında her hangi bir haber bulunamazken 1981 yılında Devrim gazetesinde Muğla Öğretmenler Derneğinin olağan kongresinin yapılacağına dair bir haber ve toplantı gündemi yer almıştır. Haber şu şekildedir*: "Derneğimiz olağan kongresi 10.5.1981 Pazar günü saat 11.00 de Derneğimiz lokalinde yapılacaktır. Ekseriyet sağlanmadığı takdirde kongre 17.5.1981 Pazar günü aynı yer ve saatte yapılacaktır. Sayın üyelerimize duyurulur. Dernek Yönetim Kurulu GÜNDEM: 1- Açılış ve Yoklama, 2- Divan Heyeti Seçimi, 3- Faaliyet raporunun okunması, 4- Denetçi raporunun okunması, 5- Müzakere ve Yönetim Kurulunun aklanması, 6-Yönetim Kurulunun seçimi, 7- Dilekler ve kapanış."* Aynı şekilde 1982 yılı içinde dernek olağan kongresinin 15.5.1982 Cumartesi günü saat 14.00 de dernek lokalinde toplanacağına dair haber yer almaktadır. 31 Mayıs 1982 tarihli Devrim gazetesinde ise "Muğla Öğretmenler Derneği'nin Genel Kurul Toplantısı Yapıldı" başlıklı haberde toplantının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. "*Muğla Öğretmenler Derneği Genel Kurul toplantısı 22.5.1982 Cumartesi günü yapıldı. Konuşan üyeler lokal giriş çıkışlarının belli bir disipline bağlanmasını çalışan veya emekli olmuş öğretmenlerden lokale ilgi duyanların mutlaka üye edilmelerini ve lokal müstecirinin devamlı hizmet kadrosu kurmasını dilediler. Muğla'nın en merkezi yerinde kiralanan lokalin ihtiyaca büyük ölçüde cevap verdiğini belirten üyeler mesleki dayanışmanın daha da artırılması yönünde yeni yöneticilerden çalışma beklediklerini ifade ettiler. Seçimler sonunda yönetim ve denetim organları şöyle oluştu*:" şeklinde haber devam etmektedir. Nihayetinde 3 Mart 1984 tarihinde Muğla Öğretmenler Derneği, genel kurul toplantısı yaparak derneğin feshine karar vermiştir.

Sonuç

Bu çalışmada aslında sosyal tarih, yerel tarih, eğitim tarihi ve hatta sosyoloji disiplini başlıkları altında yer verebileceğimiz Öğretmen örgütlenmesi" konusu irdelenmiştir. Özellikle tarih eğitimcilerinin gündeminde olan teoriden pratiğe yerel tarih çalışması sürecinin deneyimlenmesi amacıyla Muğla'da öğretmen örgütlenmesi odak noktası olarak belirlenmiştir. Aslında bu çalışmada öğretmen eğitimcisi olarak araştırmacılar liselerde öğrencilerle veya fakültelerde öğretmen adayları ile birlikte yapılabilecek bir proje sırasında karşılaşılabilecek durumları görmek ve yerel tarih/sözlü tarih projesinin katkıları konusunda düşüncelerini berraklaştırmak için yola çıkmışlardır.

Bunun için temel kaynaklar yerel gazeteler ve bir şekilde öğretmen örgütlenmesi içinde yer alan veya bu örgütlenmeler içerisinde yer alan kişilerle sözlü tarih verileri olmuştur. Özellikle güncel bir konu olan öğretmen örgütlenmesinin sözlü tarih için de uygun bir proje olacağı düşünülmüştür. Thompson (1999)'ın belirttiği gibi sözlü tarih çalışmaları güncel konuların tarihsel köklerine odaklandığı zaman tarih çalışmalarının günümüze de uygun olduğunu gösterir. Aslında tıpkı White'ın (1980) kaleme aldığı "çalışma boyunca yazılı kaynaklar ve sözlü kaynaklar etkileşim halindeydi, ne zaman yeni bir belge bulsam hep görüştüğüm insanlara soracak değişik sorular geldi aklıma" (Tosh, 2008), hislerini bu çalışmanın yazarları da yaşamıştır. Veri toplama sürecinde kütüphanede geçirilen uzun saatler, elde edilen haberlerin sınıflandırılması ve bilgisayar ortamına aktarılması, gazetede geçen bilgilerin internet ve yayınlardan teyit edilmesi veya sözlü tarih uygulaması yapılacak kişilere sorulmak üzere not edilmesi, görüşme yapılacak kişilerden randevu alınması gibi basit görünen ama zaman alan uygulamaların liselerde tarih dersleri içerisinde proje ödevi olarak yapılıp yapılamayacağı konusunda endişeler bulunmaktadır. Bunun için öğretmenin ve grupların işbirliği içerisinde verimli çalışmaları

elzemdir. Yine böyle bir projede öğrencilerin kanıt/kaynak sorgulama konusunda farkındalıklarının olmasının gerekliliğinin önemi ortaya çıkmıştır. Böyle bir çalışmada hem gazete haberlerinin güvenilirliği, hem yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerin güvenilirliği ilgili alan yazında da dikkat çekilen konulardan bir tanesidir (Thompsen, 1999). Bir şekilde yerel tarih çerçevesinde yapılacak çalışmaların, tarihsel bilgi ve düşünme becerisi açısından yararlı olacağı muhakkaktır. Örneğin bu çalışmada, gazetelerde Muğla Öğretmenler Derneği ile ilgili haberlerin içerisinde bahsedilen "Kore şehit ailelerine yardım", "Ferayi dergisi", "Millet yapar kampanyası", "Hamdi Ragıp Atademir", Şadi Pehlivanoğlu'nun protesto edilmesi" gibi hem yerel hem genel tarih bilgileri öğretmen örgütlenmesi başlığı altında tekrar gündeme gelmiştir. Diğer bir deyişle öğretmen örgütlenmesi çerçevesinde yakın dönem Türkiye siyasi ve sosyal hayatı irdelenmiştir. Bu doğrultuda yapılacak öneri, yerel tarih/sözlü tarih projelerinde araştırma aralığını daha dar tutup ve etkili bir çalışma takvimi ile mutlaka öğrencilerin veya öğretmen adaylarının bu pratik içerisinde yer alamsını sağlamak olacaktır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2009). Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918). *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi,* Ankara: 2009, Ankara Üniversitesi Basımevi ayrı basım, sayı.22, ss.1-49.

Altunya, N. (1998). *Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi*. 1908-1998, Ankara: Ürün Yayınları.

Asan, E. (2014). Türk ve yabancı eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve insan yetiştirme anlayışına etkilerinin karşılaştırmalı analizi, Okan Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Battal, E. (2010). *Mefkureci Öğretmenler Derneği*, http://www.habername.com/yazi-erol-battal-mefkureci-ogretmenler-dernegi-3711.htm sitesinden alınmıştır.

Eraslan, L. (2012.)Türkiye' De Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi Ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Bahar, 28.

Eraslan, Levent. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim sendikalarına olan bakış açılarına dönük kısa bir değerlendirme, *Eğitimci Dergisi,* 18, Ankara: Vize yayıncılık.

Yıldırım, İhsan Sabri. (2007). Türkiye'de Sendikalılaşma Sürecinde Öğretmen Sendikaları Ve Siyasetle İlişkisi-Adapazarı Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, H. (2013). Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmeleri (1960-1980). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İzmir..

Şahin, M. (2014). Türkiye'de öğretmen örgütlenmelerine bir örnek: ege bölgesi köy öğretmenleri derneği, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIV/28, ss.307-328.

TBMM, 13.11.1964. Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem1, cilt 33, toplantı 4, 6. Birleşim raporu. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MM__/d01/c033/mm__01033006.pdf adresinden alıntılanmıştır.

Profesör Hamdi Ragıp ATADEMİR Hayat Hikayesi Derleyen S.B. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/764/9718.pdf web adresinden alıntılanmıştır.

Thompsen, P. (1999). *Geçmişin Sesi.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tosh, J. (1997), Tarihin Peşinde (Çev. Özden Arıkan), İstanbul.

Yrel gazateler (Muğla, Halk ve Devrim Gazeteleri)

İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de Savaş Tehdidine Yönelik Eğitim Yaşamında Görülen Uygulamalar

Uzman Öğretmen Özlem CANARI

Nazilli Sosyal Bilimler Lisesi

Özet

II. Dünya Savaşı'nın dışında kalmaya çalışan, tek parti iktidarını yaşayan Türkiye, izlediği denge siyasetiyle amacına ulaşmış, ancak toplumun her kesiminde bunun izleri derinden ve çok ağır hissedilmiştir. 1939–1945 yılları arasında Türkiye'nin her zaman ensesinde hissettiği savaş tehdidi karşısında Türk halkı savaşın zorlu koşullarında yaşam mücadelesi vermiştir. Savaş döneminin sıkıntıları, sosyo-ekonomik problemleri resmi politikalara yansıyarak eğitim öğretim programlarının oluşturulmasında, kullanılan öğretim metotlarında, okullaşan nüfusu artırmak için alınan önlemlerde, müfredat ve ders içeriklerinde etkisini hissettirir. Maarif teşkilatı savaş gibi toplumun kaderi üzerinde etkili olan bir unsura karşı kayıtsız kalamazdı. Savunma eğitimi ve hizmetleri, ayrılmaz bir parça olarak okulların hayatına girmiştir. Bu nedenle savaş mefhumu okul teşkilâtının iç faaliyetlerine, programlarına ve derslerine kadar nüfuz etmiştir. Bir ilkokul sınıfında toplumun geleceğini ilgilendiren bir olayın konuşulması, işlenen temel derslerde askerlik konularına ağırlık verilmesi bile yaşanılan şartların okul hayatına ne derece nüfuz ettiğini göstermektedir. Okullarda kız talebeler içinde gösterilen askerliğe hazırlık dersleri, pasif koruma bilgileri, askerî kamplarda yetişme, harp teşkilâtında ve sonrasında yardımcı hizmetler, savaşın hemen öncesi okul hayatına ilâve olunan faaliyetler olmuştur. Bu çeşit faaliyetler, o döneme kadar görülmüş ve yapılmış uygulamalar değildi.

In Turkey, During World War II., War Threat Seen in the Life Educatıon Applications

Abstract

Besides World War II, one-party Government, trying to stay on in order to balance politics, followed by Turkey, of living has reached, but traces of it in all walks of life deeply and have been felt very heavy. 1939 – 1945 Turkey has always felt that the war against the threat of war in the nape of challenging conditions, Turkish people are struggling to survive, lived in heavy conditions of the war economy. In the process of Turkish people war foreign policy in addition to a strong and cautious stance on tackling the social dimension also has developed the sense of consciousness and total defense. In the face of the economic hardship brought on by social disruptions of social education and cultural factors that provide dock area has been positive developments that have occurred. 1939 – 1945 period of tribulations between the years of fighting, the official policy of socio-economic problems reflected in the creation of training curriculum, teaching methods used, the measures taken to increase the population of the okullaşan, makes you feel the effect in curriculum and course content. Education and culture, primary, secondary, technical schools and universities, and community centers, will make it possible to feed the village institutes of intellectual education, art and science activities were expanded. Maarif organization like war is a feature of this hugely influential on the fate of the society against could not stay indifferent. Defense Education and services, as an integral part of school life and activities. For this reason, the concept of war civil activities, programs, and school lessons has influence

Giriş

1939 ile 1945 yılları arasında tek parti iktidarını yaşayan Türkiye, izlediği denge siyasetiyle II. Dünya Savaşı'nın dışında kalma amacına ulaşmış, ancak toplumun her kesiminde bunun izleri derinden ve çok ağır hissedilmiştir. Stratejik konumu nedeniyle hem "Müttefiklerin" hem de "Mihver Devletlerin" kendi tarafına çekmek için baskı yaptığı Türkiye (Gürün,1998,s.1455-1468), bir taraftan savaş dışında kalmak için çabalarken diğer taraftan da savaşın ekonomik ve sosyal etkilerinden azami derecede korunmaya çalışmıştır. Türkiye İkinci Dünya Savaşı'na katılmadığı halde, savaşın uluslararası ekonomik koşullarından büyük ölçüde etkilenmiştir.(Nadi,1941,s.1-3)

İkinci Dünya Savaşı sırasında Türk dış politikasının amacı, savaşa katılmadan Türkiye'nin toprak bütünlüğünü korumak oldu. Türk politikasının yönünü çizenler, yabancı askerleri Türk sınırlarından uzak tutarken, Türk askerlerini de yabancı sınırlardan uzak tutmaya yönelik bir tarafsızlık siyaseti izlediler. Türk önderleri, ne bir karış toprak vermeyi ne de bir karış daha toprak edinmeyi düşünüyordu.(Weisband,2002,s.9)

Savaş sürecinde Türk halkı dış politikada güçlü ve temkinli bir duruş sergilemenin yanında toplumsal boyutta da topyekün savunma bilincini ve birliktelik duygusunu geliştirmiştir. Ekonomik sıkıntıların getirdiği sosyal huzursuzluklar karşısında toplumsal kenetlenmeyi sağlayan en önemli etken eğitim ve kültür alanında gerçekleşen olumlu gelişmeler olmuştur.

Halkın temel ihtiyacını oluşturan, nitelikli nüfusun yetişmesinde temel etken olan eğitim kurumları bu dönemde milli ve modern bir yapıya kavuşmuştur. Modernleşme ve kalkınma gayretleri zemininde ele alınan eğitim ve kültür politikaları toplumun tüm fertlerinin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmasını sağlamak, bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandırmak, bilimsel, çağdaş ve yenilikçi eğitim öğretim programları geliştirmek gibi değerler ve ilkelerle şekillenmiştir. 1945 yılına kadar Türk toplumunda ulusal dil, tarih, kültür ve sanat bilinci yaratılmaya çalışılmış ve uygulanan politikalar sonucunda büyük ölçüde gelişme kaydedilmiştir.(Güneş ve Güneş,2003,s.58)

Gelişme hamlelerinin yanında savaş yıllarının sivil halk ve okuyan nüfus üzerinde bıraktığı etkilerle sosyo-ekonomik sıkıntıların had safhaya ulaştığı ortamda en çok zarar gören yoksul aileler ve onların çocukları olmuştur. Yetersiz beslenen, beden ve ruh sağlıkları bozulan çocukların babalarının da silâhaltına alınmasıyla aile düzenleri bozulmuş, eğitim öğretim faaliyetleri de aksamıştır.

Bu çalışmada Türkiye'nin savaş yılları boyunca sürdürdüğü genel eğitim ve kültür politikaları çerçevesinde savaş tehdidine yönelik o döneme özgü ders, program, öğretim teknikleri, uygulama örnekleri ile sosyo-ekonomik problemlerin eğitim yaşamına yansımaları, döneme ait arşiv belgeleri, istatistikler, gazete haberleri, süreli yayınlar, yönetmelikler gibi birinci elden kaynaklardan yararlanarak irdelenmiştir.

1. Ders Kitapları Meselesi

Cumhuriyet idaresi genç nesillerin rejimin ülkülerine göre yetiştirilmesi işinde okul kitabının üstlendiği önemli rolü daima ön planda tutmuş ve bu işin T.C kültür davalarına uygun bir şekilde ele alma yoluna gitmiştir. Cumhuriyetçilik, halkçılık ve hatta devletçilik ilkeleri bağlamında düşünen hükümet, okul çağında bulunan öğrencinin ilkokuldan üniversiteye kadar olan kitaplarını temin etme işinin sorumluluğunu üstlenme kararı almıştır.(Aydın, 28 Mart 1939) Bu devletleştirme kararı 3 Haziran 1939 tarihinde TBMM'de kabul edilen 2259 sayılı kanunla son ve kesin hale getirilmiştir.

Dağıtım işini ve kitap hazırlama işini büyük ölçüde çözen Maarif Vekilliği, 1939–1940 ders yılında ilk, orta, lise öğretmenlerinden gönderilen kitapların yanlışlık ve ya eksiklerini tespit etmelerini ve bu konuda rapor hazırlayarak vekâlete göndermelerini istemiştir. Bu raporları inceleyerek ders kitaplarında yapılacak değişiklikleri gerçekleştirmesi için Talim Terbiye Kurulu yetkili kılınmıştır.(Ulus, 10 Şubat 1940) Okul kitapları işinde piyasadaki karaborsacılık etkisini önlemek için

Türkiye'nin hiçbir yerinde vekilliğin tespit ettiği fiyatın üzerinde satış yapılmamasını sağlamak amacıyla denetimler yapılmıştır. Bu dönemde satış yapma yetkisi verilen yayın evleri ve kitapçıların yanında okul kooperatifleri de satış talimatı hükümlerini uygulayarak kitap satış işini yüklenmişlerdir.

1939 yılında düzenlenen I. Maarif Şurasında çıkarılan ***Ortaokullarda Okul Kooperatifleri Yasası*** savaş yıllarında önemli bir işleve sahip olmuştur.(Öztürk,1999,s.80) 1941 yılında yasada değişiklikler yapılarak tüm okullar için geçerli tutulmuştur. Öğrencilerin birlikte çalışmaya küçük yaşlarından itibaren alışmaları ve çalışma yaşamını öğrenmeleri amacıyla ilk ve ortaokullarla liselere ve öğretmen okullarına yönelik olarak çıkarılmıştır. Savaşın etkilerinin tüm boyutlarıyla hissedildiği, tehlikenin sınırlara dayandığı süreçte kâğıt ithal edilen ülkelerin işgale uğraması üzerine kâğıt sıkıntısı ciddi bir sorun haline gelmiştir. Gazeteler bile sayfa sayılarını yarı yarıya düşürürken (Ulus,10 Temmuz 1941) vekillik için 1941–1942 ders yılına kitapları aynı fiyattan ve zamanında hazırlayabilmek oldukça zor olmuştur. Hayat pahalılığına ne kadar direnmeye çalışılsa da savaşın başında 15 kuruş olan defter fiyatı o dönemde 40 kuruşa çıkmıştır. (Anadolu, 5 Eylül 1941) Devlet Basımevinde bir yandan iki ayda 1 milyon okul kitabı basılırken bir yandan da Yunan klâsiklerinden tercümeler, Moliere'in tercümeleri, tarihî vesikalar ve büyük Türk lügatinin üçüncü cildi ile son asır Türk şairleri sanat ansiklopedisi de yayınlanmıştır. (Anadolu, 18 Eylül 1941) Ancak kâğıt azlığı ve fiyatların yükselmiş olması dolayısıyla o yıl ilkokul kitaplarına %20, ortaokullara ait kitaplara %10 oranında bir zam yapılmak zorunda kalınmıştır.(Aydın, 20 Eylül 1941)

Savaş koşullarında okul çağındaki çocukların kitap temin etme işinde yaşadığı sorunlar kırtasiye ihtiyaçlarında ve okul defterlerinin bulunmasında da yaşanmıştır. Hayat pahalılığının ve dünya siyasi ortamının getirdiği sonuçlara bağlı olarak kağıt stoklarının yetersiz olması piyasada okul defterleri krizi yaratmıştır.

Devletin kurumları arasında çözüm bulma gayretlerine ek olarak dönemin gazeteleri halka kâğıtları tasarruflu kullanmasını, kullanılan kitapların ihtiyacı olanlara hediye edilmesini, kitapların okul kooperatiflerine bırakılmasını öğütlüyorlardı. (Anadolu, 6 Mayıs,10 Haziran, 9 Ekim 1942) Her ders yılı başında aileleri saran okul masrafları endişesini yatıştırmaya çalışmışlar, öğrencinin yalnız kitap, defter, kalem değil, piyasada kumaş bulamayan ailelerin okul önlüğü, kasketi konusunda zorlanmaması, önemli olanın sağlıklı olmaları, kışın ısınabilmeleri ve sıcak yemeğe kavuşmaları olduğu vurgulanmıştır. (Anadolu,25 Eylül 1942)

2. Uygulanan Öğretim Program, Metot ve Teknikleri

Cumhuriyet döneminde ilk, orta, lise, meslek okulları ve üniversitelerde öğretim programların toplumun ihtiyaçları, ekonomik gelişmeler sosyal sorunlar ve yeni pedogojik görüşler çerçevesinde şekillenmiştir. Toplumun ve bireyin gereksinimleri temel alınmıştır. Atatürk de içerik ve program konularıyla yakında ilgilenmiştir.(Cicioğlu, 1985, s.174)

1926 yılında çıkarılan Maarif teşkilatı hakkındaki kanunuyla şehir ve kasaba gündüzlü veya yatılı, köy gündüz veya yatılı ilkokulları halinde örgütlenen Cumhuriyetin ilkokullarında, Türkçe ve Hayat bilgisi dersine ağırlık verilen haftalık 26 saatlik program geçerli olmuştur.

Tabiat bilgisi, müzik ve jimnastik gibi derslerin çıkartıldığı 1939 programında haftalık ders yükü azaltılmıştır. Kızlar için ev idaresi, dikiş gibi içeriği olan Aile Bilgisi dersi, erkek öğrencileri de kapsar hale gelmiştir. Bu program savaş yılları boyunca uygulamada kalmış, öğrenciye daha çok serbest zaman kalmasına imkân sağlamıştır. 1948 yılında hazırlanan ve yeniden haftalık 26 saat ders yükü öngören ilköğretim programına değin yürürlükte olmuştur.(Gök,1999,s.138)

DERSLER	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Hayat Bilgisi	3	3	4	-
Türkçe	10	9	8	5
Tarih	-	-	-	2
Coğrafya	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	-	-		2
Aile Bilgisi	-	-	-	1
Aritmetik (Geometri)	4	4	4	3
Resim	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1
TOPLAM	18	18	18	18

Tablo 1: Beş Sınıflı Köy Okulu (1939–1940) Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi (Gök, vd. 1999, s.166)

İlköğretimin I. ve II. Kademesinde genel program ve işleyiş teknikleri yanında savaş yıllarının etkisiyle görülen farklı uygulamalar da olmuştur. Programdaki dersler aynen korunsa da ünitelerin ve konuların değişen savaş şartlara bağlı olarak öğrencileri bilgilendirmek için çeşitlendirildiği görülür. Örneğin ilköğretim I. devrede Hava Tehlikelerine Karşı Pasif Korunma ünitesi işlenirken; Pasif korunma hakkında bilgi vermek ve çocukların ödevlerini belirtmek amacı her tür dersin içeriğine yansıtılmıştır. Ders malzemeleri olarak Havacılık hakkında bayramda tayyarelerin attıkları dövizler, havacılık dergileri, tablolar, uçak ve bomba modelleri, gaz maskesi, resimler, afişler, pasif korunma talimatnamesi v.s. kullanılması uygun görülmüştür.

Hayat bilgisi dersinde; Cumhuriyet Bayramında gördüklerimiz, gazete ve dergiler, Türk gençliği, Türk askerleri, Türk tayyareleri, Türk milletinin sevinci üzerinde konuşulacak ve nasıl geçtikleri, renk ve kıyafetleri, halkın candan ve coşkun alkışlamalarından söz edilecekti. "Türk askeri, Türk yurdunu korur. Türk tayyareleri, Türk havasını korur." fikirleri üzerinde durulacaktı. Başlayan yeni muharebeler, Türk askerinin vatanı koruma vazifesi üzerinde durmak, yapılacak ve alışılması gereken işler olarak çocuklara; giyim eşyamızı daha tutumlu kullanmaları, okul eşyasını daha idareli kullanmaları, hava hücumu karşısında kendisini koruması gerektiği öğütlenmişti. Korunma tedbirleri olarak alarmın iyice öğrenilmesi, sığınaklara girilmesi, telâş etmemesi ve korkmaması, sığınakta, sığınak kaidelerine uyması belirtilecek ve hatta sınıfta hava tehlikelerine karşı bir pasif korunma kolu kurarak ve temsilî bir tecrübe yapmaları sağlanacaktı.

Türkçe dersinde; okuma olarak Havacılık dergisi, muhtelif gazete ve dergilerdeki pasif korunma ile ilgili yazılar okutturulup anlattırılacaktır. Yazılı ifade de; Havacılık hakkında bir serbest kompozisyon yazmaları istenecek, Şehit Türk tayyarecileri anılacaktı. (Çelik Kartal) adlı şiir yazdırılarak sonra da ezberletilecekti. Yazıda ise "Türk tayyareleri, Türk havalarının bekçisidir." ve "Ben de uçman olacağım." cümleleri, ilkokul programındaki yazı tekniğine uygun olarak yazdırılacaktı.

Resim - iş dersinde; Bir tayyare ve bir bomba resmi yapmaları, Pasif korunma ile ilgili birkaç levha hazırlamaları istenecekti.

Aritmetik – Geometri dersinde; Bir sığınakta kaç kişi durabilir? Bir tayyarenin yükseklik uçuşu ne kadar olur? Bir tayyarenin sürati saatte kaç olursa ne kadar sürede bulunduğumuz yere ulaşabilir? Gibi bilgilerle 4 işlem üzerinde bazı basit problemler kurulacaktı.

Jimnastik dersinde; Nefes alma, hasta taşıma, az nefes alarak ağır yürüme alıştırmaları yapılacaktı.

Müzik dersinde; Havacılıkla ilgili şarkılar öğretilip söylenecekti.(İlköğretim, CIII, s.383)

Dersler esnasında öğrencilerin harp zamanında yapacakları yardımlar olarak; okul eşyasını gayet tutumlu kullanmaları, giydiklerimize çok itina etmeleri, bir düğme bile kaybetmemeleri, evde hiçbir şeyin ziyan edilmemesine dikkat etmeleri, her şeyin yerlisini aramaları istenecektir.

V. Sınıfta; Çocukları, hava hücumunun mahiyeti hakkında bilgilendirmek, hava hücumuna karşı alınacak tedbirleri öğretmek amacını taşıyan derse girişte "Şehirde pasif korunma için yapılmış tecrübe var mıdır? Varsa bu tecrübede neler yapılmıştır?" diye sorularak öğrencilerden bulunulan yerde bu işle alâkalı levha, afiş ve broşürlerin tetkiki ve mümkün olanlarından birer örneğinin tedarik etmeleri istenecekti. Bombalardan sakınma yolları, açıkta hava hücumuna uğrayanların alacakları tedbirler, gaz maskesinin özelliği ve kullanımı anlatılacaktı. Bütün bu bilgilerin verilmesinin sonunda öğrendiklerini uygulamaya dökmeleri düşüncesiyle okulda bir sığınak yapılması, okulun çatı arasının hava hücumuna karşı hazırlanması, hava korunması tecrübesi yapılarak 5. sınıf talebesinin diğer küçük sınıf talebelerine yol göstericilik edebilmelerinin temini, Bir hava hücumuna karşı korunma talimatının yazılması sağlanacaktı.(İlköğretim, CIII, s.411)

Liselerde ise ortaokulların devamı niteliğinde uygulanan programda bazı dersler gruplanmış, yurt bilgisi dersi lise programına alınmış ve öğrencilere serbest zaman bırakılmıştı. 1935'lerden sonra ise kültürel gelişmenin ön planda tutulduğu ve hümanizm felsefesiyle şekillenen bir anlayış gelişmiştir. Bu nedenle savaş yılları boyunca etkisini sürdüren anlayış öğrencinin çevreyle ve ekonomiyle ilişkilerini zayıflattığı için zaman zaman eleştirilmiştir.

II. Dünya Savaşı yıllarında vekillik lise ve ortaokul öğrencilerinin metotlu ve planlı çalışma alışkanlığı edinmelerini sağlamak ve öğretimin verimliliğini arttırmak için programlara göre ders saatlerini birleştirmiştir. Uygulanan programların ağırlığı ve aynı zamanda çalışarak ailesinin geçimini sağlayan öğrencinin derslerini takip etmesinde yaşadığı sıkıntılar her ders yılı sonunda sınıfta veya bütünlemeye kalan çocukların sayısını arttırmıştır. Bu çocuklar için öğretim yılı boyunca uygulanan ders programlarının yanında lise ve ortaokullarda bütünlemeye kalmış olanları yetiştirmek maksadıyla Temmuz ve Ağustos aylarında lise ve ortaokullarda isteğe bağlı olarak kurslar açılmıştır.(Anadolu, 31 Mayıs 1941)

Savaş yıllarında genel liseler ve ortaokulların yanında önem kazanan meslek okulları programlarında okulların bulunduğu bölgedeki üretim faaliyetleri ve endüstriyel gelişmeleri dikkate alan, öğrencilerin iş hayatına yenilikler getiren bir anlayış hâkim olmuştur. (Gök, 1999,s.205) Derslerin kuramsal boyutuna geniş yer veren ortaokul ve lise programlarının aksine sanat ve ticaret okullarında uygulamaya ağırlık verilmiştir.

Hükümetin politikalarının ve hazırladığı programların uygulayıcısı olan öğretmenler kuşkusuz eğitim öğretim hayatının vazgeçilmezidirler. Savaş yılları boyunca da değişen şartlar öğretmenleri geçinme, barınma, idari gibi konularda oldukça sıkıntıya sokmuştur. Buhranlı zamanlarda öğretmenler millete faydası dokunabilecek işleri başarmışlar, insanların barış ve huzur içinde yaşamalarını sağlamaya yönelik önemli hizmetlerde bulunmuşlardır.

Savaşın sonlarına doğru Türkiye'yi de içine alan demokrasi rüzgarı öğretmeni ve okul yaşamını etkilemiştir. Demokrasi prensiplerinin talebeler ve halk tarafından kavranmasını, demokrasinin diğer yaşam koşullarından üstün olduğunu göstermekle, demokrasi prensiplerinin kişisel ve millî sahalarda gerektirdiği hareket tarzlarını insanlara anlatmakla sorumlu tutulmuşlardır. İlk olarak öğretmenlerden, demokrasi mefhumunu tam manasıyla kavramaya çalışmaları, muhitlerindeki insanları da bu mesele hakkında düşünmeye teşvik etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin okullarındaki günlük hayatlarında bu prensipleri gerçekleştirmeleri, bunun için okul idareleriyle öğretmenlerin şahsiyete saygı göstermeleri, okulda demokrasi eğitiminin amacını anlatmalı ve olgunlaşınca öğrendiklerini uygulamalarını sağlamaları konusunda öğretmenlerin çok önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

3. Askerliğe Hazırlık Dersleri

Milletlerin yurt bütünlüğünün ve bağımsızlığının sağlanması topyekün savaş kurallarının benimsenmesiyle mümkündür. Bunu gerçekleştirmenin en temel yanı da gençliğin eğitilmesidir.(Karabacak, 2008, s.669) Vatanperver Türk gençliği, daha askerlik çağına gelmeden yurt savunmasına hazır olma bilinciyle yetiştirilirler. Bu nedenle atalarından yeni nesillere miras kalan askerlik sanatı Türk Milli Eğitim sisteminin orta, lise ve yüksekokullarında bulunan kız ve erkek öğrencilere modern savaş usullerini belli bir disiplin altında öğretmek ve yaşama geçirmelerini sağlamak ve uygulamalar yaptırmak ihtiyacı doğmuştur. (BİUM,1944,s.112)

1926 senesinden itibaren eğitim sisteminde yer alması düşünülen askerliğe hazırlık dersleri, liselerde ve öğretmen okullarında okutulmasına başlanırken esas uygulamaya geçmesi 1935 yıllarını bulmuştur.(Başvekalet Muamelat Müd.1935, Belge no:030.18.01.01.54.35.20) İcra Vekilleri Heyeti kararıyla resmi ve özel tüm ortaokul, liseler, öğretmen okulları ile devlet konservatuarı, ticaret, ziraat, vb. okulların öğrencilerinin haftada ikişer saat ders görmesi kararına varılmıştır. Üniversitelerle muadili bulunan yüksek ihtisas okulları, Gazi Terbiye Enstitüsü öğrencisi de bir öğrenim devresinde 180 saat askerlik dersi almaya mükellef kılınmıştır. Liselerde ve eşdeğer okullarda uygulamanın 15 günlük kamp devreleriyle tatbik edilmesi planlanmıştır. Yüksekokul öğrencileri ise kamplarını ayrıldıkları kıtalarda ve askeri sınıflarda göreceklerdir.(BİUM,1944,s.113)

II. Dünya Savaşının çıkma tehlikesinin her geçen gün artığını gören hükümet ve Maarif vekilliği, 1937–1938 ders yılından itibaren programına, kız öğrenciler için de askerlik dersi koyma gereğini duymuştur. (Gök vd,1999,s.247) Bu ders, 1938–1939 programında ortaokul I.sınıf kız öğrencilerine haftada 2 saat, II. ve III. sınıf kız öğrencilerine haftada birer saat olarak düzenlenmiştir. Erkek öğrenciler bu dersi 1. sınıf hariç, 2. ve 3. sınıflarda haftada iki saat olarak görmüştür.(Cicioğlu,1985,s.182) Devam, sınıf geçme ve okuldan mezun olma hususlarında erkek talebelere geçerli olan mecburiyetler kızlar için de uygulamıştır. Derslerin okullarda okutulmasında uzman subaylar görev almıştır.

7. sınıf askerlik dersi programında;

Ordu teşkilatı: Harp nedir? Harp neden zaruridir? Hazari ordunun lüzumu, harbin icaplarına göre cins ve askere ve sınıflara ihtiyaç var mıdır? Muharip ve yardımcı sınıflar hangileridir? Genel surette görevleri. Askerlik kanunu: Askerlik kanunu nedir? Orduya asker toplamak usulleri Türk ordusunun esası ne zaman kurulmuş ve ne gibi değişiklikler geçirmiştir? Askerlik kanununda istisnalar var mıdır? Bedeli nakdi nedir? gibi konular işlenmiştir.

Askeri terbiye konusuyla dâhili hizmetten itaat, disiplin arkadaşlık üste karşı saygı ve selamlama, bayrak ve sancağa saygı duyma, Silah bilgisi konusuyla silahların taksimatı, kesici ve ateşli silahlar, silahların değişik olmasının sebepleri, ağır ve hafif silahlar, hafif makineli tüfekler hakkında malumatlar verilmiştir.

Atış bilgileri hakkında atış için ilk bilgiler, beden azaları, tüfeğin tarifi ve parçaları piyade mermileri, cinsleri, hedefler ve cinsleri, nişan almanın tarifi ve dikkat edilecek hususlar belirtilmiş, Topografya konusunda Harita neye derler? Coğrafya ve topoğrafya haritaları, mikyas nedir? Nasıl kullanılır? Muhtelif vasıtalarla cihet tayini nasıl yapılır öğretilmiştir. Seferberlik: Ordu seferberliği ve milli seferberliğin ehemmiyeti; Yurttaşların seferberlik ödevleri. Yurt müdafaasında kadınlara düşecek ödevlerden bahsedilmiş, Harp tarihi ile ilgili olarak da İstiklal Harbi, Kosova, Niğbolu (milli duyguyu takviye edecek şekilde) savaşları anlatılmıştır.

Genelkurmay Başkanlığı, savaş tehdidinin Türkiye'yi giderek sardığı dönemde Maarif ve Sıhhat vekillikleriyle birlikte 1935 ve 1938'de yapılan düzenlemelere ek olarak 1940 yılında yeni değişiklikleri kapsayan bir talimatname yayınlamıştır.(Başvekalet Kararlar Dairesi Müd. 17.07.1940 tarihli 2/13997 sayılı kararname) Bu talimatnameye göre askerlik dersleri mükellefiyeti, hedefi ve mükelleflerin tabi

olacağı hükümler, öğretimi, kampları, öğretmenler, sınavlar, teftiş ve raporlar, yedek subay hazırlık kıtaları, yabancı illerde öğrenim gören ve muhacir olan öğrencilerin durumları, okul değiştiren ve öğrenimini yarıda bırakanlar hakkında yapılacak muameleler ile ilgili hususlar belirlenmiştir. (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 1940, s.2)

1940 senesinde Bakanlar Kurulu kararıyla haftada ikişer saat olan derslerin devam etmesi sürdürülürken, kamp süresinin geceli gündüzlü 20 güne çıkarılması değişikliğine gidilmiştir. Ayrıca açılan Köy enstitülerinin müfredatında ilk yıldan itibaren her sınıfta askerlik dersi öğretimine yer verilmiştir. Orta, lise ve yüksekokul öğrencileri diğer dersler gibi askerlik dersinden de özel ve genel sınavlara tabi tutulacaklar ve başarılı olurlarsa sınıfı geçebileceklerdi. Kamplara ve talimlere katılanlar da kabiliyet notu alacaklardı. Kız öğrencilerin kamp mesaisi yoktu.(Anadolu,21 Temmuz 1940,17 Haziran 1942)

Askerlik dersinin uygulaması için gençlerde aranan en önemli özellik sağlıklı olması ve spor yapmasıdır. Dersin teorik kısmı kadar ağırlığı olan uygulamalarda başarılı olmak için kişinin sağlığına dikkat etmesi spor yapma alışkanlığı edinmesine bağlıdır ki bu özellikler genci aynı zamanda savaş olasılığına hazırlasın. Hatta öğrencinin sağlık durumlarıyla ilgilenen Sıhhat Vekâletinin talebenin sağlık durumu ile yakından ilgilenmek için yeni okul sıhhat teşekkülleri kurma gayretleri de olmuştur. (Anadolu, 17 Haziran 1942)

Gerektiğinde silah ve motor kullanmalı, paraşütle atlamalı, tayyare binebilmeli, dağlara tırmanıp denizlere açılabilmeliydi. Kızlar ve erkekler savaş başlarsa cephenin ilerisi ile gerisinde birbirini tamamlayan ve takviye eden yoğun bir diyalog içinde olmaları kaçınılmazdı. Bu nedenle dersler yoluyla verilen askeri terbiye sistemi tüm okul gençliğini dayanışma ve işbirliğine alıştırıyordu.(Anadolu,5 Temmuz 1940) Kamplar ve dersler savaşın sona erdiği döneme kadar sürmüştür. Hatta Türkiye'nin sınır güvenliğinin tam olarak sağlanmadığı düşünen vekillik tedbir olarak üniversitelerde kaldırılmasına, (Ulus,9 Aralık 1946) ortaokul ve liselerde askerliğe hazırlık derslerine devam edilmesine karar verilmiştir. (Ulus, 20 Aralık 1946)

1947 yılına girerken Milli Eğitim Bakanlığı, üniversite, lise ve ortaokullarda okutulan Askerlik veya Askerliğe Hazırlık dersiyle ilgili olarak;

1- Askerliğe hazırlık dersleri, "Milli Savunma Öğrenimi" adı altında ve son harbin kazandırdığı tecrübelere göre düzenlenecek programlara pratik bir karakter verilmesi

2- Üniversite ve yüksekokullarda öğretim sırasında yaptırılmakta olan askeri talimlerin askeri birliklerde yapılmak üzere muayyen devrelere bırakılması,

3- Yükseköğrenim gençlerine derslerin kültür seviyelerine uygun, konunun uzmanı kişiler tarafından verilen konferanslar şeklinde düzenlenmesi

4- Kızlar için hastabakıcılık, muhasebecilik ve uçaksavar gibi kursların kadınları milli savunmada görev alabilecek hizmetlere göre yapılması

5- Liselerde dersler asker öğretmenler tarafından gösterilecek, yalnız kültür derslerine ilişkili konulardan söz edilmesi

6- Ortaokullarda öğrencilerin milli savunma eğitimi bakımından almaları gereken bilgi ve tecrübeleri muhtelif derslerde, izcilik ve beden terbiyesi faaliyetleri sırasında alması uygun görülmüş ve kararlaştırılmıştır.

Böylelikle ders 1946- 1947 öğretim yılında müfredattan kaldırılmıştır. (Ulus, 26 Aralık 1946)

Resim 1: İlköğretim Dergisi, Cilt IV, sayı 69-70, İstanbul, 1941, s.792.

4. Zehirli Gazlardan Korunma ve Havacılık Dersleri

II. Dünya Savaşı sırasında askerlik dersleriyle aynı dönemlerde okutulan diğer bir ders de Zehirli Gazlardan Korunma dersleridir. 1940'lı yıllarda fazlasıyla yol kat etmiş olan batılı hava kuvvetlerinin yurt savunmasında yarattığı tehlike üzerine dersin konulması ihtiyaç olmuştur. (Karabacak,2008, s.670) Uçaklar yalnız ordulara değil, ordu gerisindeki büyük şehirlere, kışla, cephane depo ları, resmi kurum binaları ve fabrikalar gibi stratejik öneme sahip yerlere tahrip, yangın ve gaz bombaları atma tehdidi sivil halk üzerinde tehlike yaratmaktadır. Bu nedenle hava hücumlarına ve bombalarına karşı halkı korumak için devlet pek çok önlemlere başvurmuştur.

Maarif Vekâletinin hazırladığı kitaplarla öğrencilere hava silahları ve saldırıları, zehirli gazların türleri, gıda maddeleri üzerindeki etkileri, zehirli gazdan etkilenenlere yapılacak ilk yardım çareleri, yıkıcı ve yangın bombalarından korunma yöntemleri, aktif, pasif ve toplu korunma gibi hususlar hakkında eğitilmeye çalışılmıştır. (Konuralp ve Yaman,1938,ss3-5). Kimyagerlerin hazırladığı bu kitaplarda hem öğrenci düzeyine göre açıklayıcı bilgiler hem de resimler, şemalar kullanılarak konuları kavramaları, kendisi, ailesi ve hatta yaşadığı yer için yapması gereken vazifeleri öğrenmeleri amaçlanmıştır.(Konuralp ve Yaman,1938, ss26-45)

Askerliğe hazırlık, zehirli gazlar gibi dersleri gören öğrenciler savaşın ciddiyetinin farkına varmış, aldığı talim ve terbiye ruhu okuldaki genel havaya yansımıştır. Okullarda istenen disiplin ve düzenin yanında savaşın ileri safhasında gelinen noktada teknolojik silahları etki gücü yeni derslerin ve konuların derslere eklenmesine yol açmıştır. Vekillik, ortaokul ve liselerde mecburi hale getirdiği derslerden biri de havacılık dersleridir. Bu derslere devam zorunluluğu ve mutlaka öğrenme şartı bu dersten not alamayan talebenin sınıfı geçemeyeceği Maarif müdürlüklerine bildirilmiştir. (Anadolu, 31 Temmuz 1940)

5. Pasif Korunma Tedbirlerinin Eğitime Etkileri

I. Dünya Savaşı'na kadar, savaşın yoğunluğunun cephelerde yaşanan mücadelelerle geçmesi, cephe gerisindeki halkın savaş tehlikesine karşı korunması ihtiyacını ortaya çıkarmadığından halkın korunmasına yönelik girişimlerde bulunulmamıştır. Savaşların dünya üzerinde geniş bir alana yayılması ve dünya nüfusunun büyük bir bölümünde kayıpların artması, savaşa katılmayan ülkelerde de savaş tehdidinin toplumları etkilemesi pasif korunma düşüncesini ortaya çıkardı.

Silah ve ulaşım teknolojisinin dünyada hızla gelişme gösterdiği 1939 yılına kadar, özellikle yeniden savaş hazırlığına girişen ülkelerde(Almanya, Fransa vb.) pasif korunma uygulamaları adıyla bazı önlemler alınmaya başlamıştır. Buna paralel olarak pasif korunma örgütü de, değişen koşulların doğuracağı sonuçları karşılayacak biçimde değiştirilip geliştirilmiştir. II. Dünya Savaşında; savaşların, cephelerden çok cephe gerilerini tehdit etmiş olması ve askerden çok sivil halkın zarar görmesi üzerine birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de savaş içersinde pasif korunma örgütleri kurulmuş ve oldukça yararlı hizmetlerde bulunmuşlardır.(www.istanbul.edu.tr/ idari/ sivil savunma nedir)

Ülkemizde pasif korunma veya günümüzdeki tabirle sivil savunma yapılanması 1928 yılına kadar dayanır. Bu dönemde Genelkurmay Başkanlığı tarafından "Cephe Gerisinin Havaya Karşı Müdafaa Muhafazası" adlı talimatname yayınlanmıştır. Bu talimatnamenin ardından 1931 yılında bakanlar kurulu kararı ile kabul edilen "Milli Seferberlik Talimnamesi", 1937 yılında 3231 sayılı kanunla yurdun hava tehlikesine karşı korunması ve hizmetlerin tek elden yönetilmesi amacıyla genelkurmay başkanlığına bağlı "Hava Müdafaa Genel Komutanlığı"nın kurulması(www.byegm.gov.tr/ yayınlar/Anadolu'nun Sesi/Cahit Gür/ Sivil Savunma) ve 1938 yılında 3502 sayılı "Hava Taarruzlarına Karşı Koruma Kanunu"nun çıkarılması savaş öncesi Türkiye'nin yaptığı önemli hazırlıklardır.

İkinci Dünya Savaşı biyolojik ve kimyasal silahların geliştirilmesiyle sivil halkın silahlı kuvvetlerden daha çok tehlikeyle yüz yüze geldiği bir savaş olmuştur. Bu kanunlara ve düzenlemelere ek olarak savaş yılları içinde 1941 tarihli 3992 sayılı "Pasif Korunma Teşkilleri" kurulması örgütlenme bakımından önemli yararlılık göstermiş, 1944 yılında 4656 sayılı "Şehir, Kasaba Ve Köylerin Lüzumunda Tahliye Ve Seyrekleştirilmesi Kanunu" da gerektiğinde uygulanmak üzere tedbir amaçlı çıkarılmıştır.(www.istanbul.edu.tr/ idari/ sivil savunma tarihi)

İhtiyaç ve amaçlar doğrultusunda hazırlanan Hava Taarruzlarına Karşı Pasif Korunma Talimatnamesi Almanya'nın Polonya içlerine kadar işgalini genişlettiği günlerde Vekiller Heyetinden geçerek, 9 Eylül 1939'da yürürlüğe girmiştir. Talimatname halkın teşkilatlandırılması hakkında umumi esaslar ve umumi bilgiler hava taarruz vasıtaları, tayyare bombaları, tenvir bombaları, yangın bombaları, tahrip bombaları, sis bombaları zehirli gaz bombaları aktif ve pasif korunma vasıta tedbirleri, halk tarafından yapılacak olan teşkiller ve alınacak tedbirlere evlerde yapılacak teşkiller, ev hava korunma amiri, ev hava korunma amirinin vazifeleri, yangın ile mücadele, yangına karşı alışacak umumi ihtiyat tedbirleri, ev itfaiyesi, ev veya mahalle aile hasta bakıcılarının vazifeleri, ilk yardımlar, zehirli gazların nevileri, tesirleri ve yapılacak ilk yardım tedbîrleri, zehirli gaz bombalarına karşı önleyici tedbirler, iperit tehlikesine karşı şahsi korunma tedbirleri, gazlı yerlerin temizlenmesi, maskenin kullanılması, muhafazası, uydurma maske, sığınaklar, tam sığınaklar ve aile sığınakları, siperler, hava taarruzlarına karşı umumi esaslar, barışta veya seferde ailelerin yapacakları işler, hücum tehlikesi haberinde yapılacak işler, alarm esnasında emniyet tedbirleri, şehir veya kasabalardaki nüfusun seyrekleştirilmesi gibi çok geniş ve esaslı kısımları ihtiva etmektedir. Kanunda aktif ve pasif korunmanın açıklaması yapılmış ve siper, sığınaklarla ilgili bilgi verilmiştir.

Hem okullarda öğrencileri eğiterek hem de basın yayın araçları ve halkevleri yoluyla halkı bilinçlendirerek alınan pasif korunma önlemleri özellikle savaşın nefesinin Türkiye'nin ensesinde hissedildiği 1940 ve 1941 yıllarında yoğun bir şekilde sürmüştür. Büyük şehirlerde yapılacak ani ve geniş katılımlı tatbikatlar, hava korunma tecrübeleri,(Anadolu, 4 Aralık 1940) hazırlanan sığınaklar,

siperler, evlerde ve apartmanlarda pasif korunma teşkilatları, gözetleme yerleri, yangın söndürme hazırlıkları, zehirli gazlardan korunma çareleri,(Anadolu,12 Mayıs 1941) ilk yardım çantaları, yapılacak iş ve işlemlerin hangi kurallara göre olacağını, esasları belirten talimatlar, broşürler halkın gündelik yaşantısının ayrılmaz bir parçası olmuştur. (Anadolu, 23 Mayıs 1941)

Pasif korunma tedbirleri toplumsal yaşamı geniş ölçüde etkilerken topyekun bir savaş olasılığı veya saldırı tehdidi okullardaki faaliyetlerde önemli değişiklikler getirmiştir. Bu değişiklikler arasında harbe hazırlık faaliyeti yapmak, harp faaliyetine yardım etmek, taarruzlardan koruma tedbirlerini almak şeklinde ortaya çıkmıştır. Okullarda kız talebeler içinde gösterilen askerliğe hazırlık dersleri, pasif koruma bilgileri, askerî kamplarda yetişme, harp teşkilâtında ve harpten sonra yardımcı iş hizmetleri, savaşın hemen öncesi okul hayatına ilâve olunan faaliyetler olmuştur. Bu çeşit faaliyetler, o döneme kadar görülmüş ve yapılmış uygulamalar değildi.(İlköğretim Dergisi, C IV, s.874)

Bir ilkokul sınıfında toplumun geleceğini ilgilendiren bir olayın konuşulması, işlenen temel derslerde askerlik konularına ağırlık verilmesi bile yaşanılan şartların okul hayatına ne derece nüfuz ettiğini göstermektedir. Bundan dolayı geleceğin mimarı olan çocuklar ve gençlerin yarının ihtiyaçları ve gelişmeleri hakkında daha çok bilinçlenmesi bakımından okulun etkinliği tartışılmaz olmuştur.(İlköğretim Dergisi, C IV, s.875)

Pasif korunma tedbirleri bağlamında okul yaşamına birebir etki eden unsurlardan biri de Maarif Vekâletinin Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü ile işbirliği yaparak gerçekleştirdiği uygulamalardır. Beden terbiyesi müdürlükleri öğrencilerin, gençlerin sağlıklı yetişmelerine, fiziki gelişimlerine katkıda bulunurken, okullar da moral motivasyon eğitimi uygulayarak, ahlaki terbiye vererek dayanışma mantığını göstermişlerdir. (Aydın,14 Temmuz 1940;Anadolu, 20 Mart 1942)

Ülkede savaş olasılığı endişesi üzerine 1940 yılında başlatılan karartma uygulamaları da okul yaşamını etkilemiştir.(Aydın, 19 Kasım 1940). Işıkların karartılıp maskelenmesi ve saatlerin ileriye alınması sebebiyle çocukların çok erken evden çıkmak ve akşam karanlıkta eve dönmek mecburiyetinde kalmamaları için vekâlet, okullarda ders başlama ve son verme saatlerini, günün ihtiyaçlarına göre değiştirmiştir.

1940–1941 öğretim yılında savaşta yaşanan gelişmelerin ciddiyetini yakından takip eden Maarif vekilliği tedbir olarak okullarda eğitim öğretime her zamankinden erken son vermiştir. (Anadolu, 3 Nisan 1941) Hükümet, hem muhtemel bir Alman saldırısına karşı bir sivil savunma önlemi olarak okulları erken boşaltmak, hem de okullardan ayrılacak gençlerin tarım sahasında ve diğer iş kollarında üretime katkı yapmasını sağlamak için, okulları erken tatil etme yoluna gitmiştir. Bütün ilkokullarda ders ve imtihanlar 15 Mayıs 1941 tarihine kadar bitirilmiş, ortaokullarla liseler ve öğretmen okullarında 16 Nisan 1941 günü derslere son verilmiştir. (*Anadolu*, 4 Nisan 1941; *Ulus*, 4 Nisan 1941) Böylelikle okulların kapanması Nisan ayına, sınavların uygulanması da mayıs ayına çekilmiş, hem öğretmenler hem de öğrenciler için yaklaşık 5 ay gibi oldukça uzun bir tatil dönemi yaşanmıştır.(Anadolu, 6 Mayıs 1941)

Maarif vekilliği, okullarda savaş ortamının getirdiği zorluklar ve eğitim hayatına yansıyan aksamalarla ilgili tedbirler almak zorunda kalmıştır. Okullarda sınav takvimlerinin ailesini geçindirmek zorunda kalan öğrencilerin (tarımsal faaliyetlerin, hasat zamanlarının) çalışma durumları dikkate alarak belirlenmesi eğitim öğretimlerini tamamlamaları açısından öğrencilere kolaylık sağlamak için alınan önlemlerdir.(Aydın, 20 Eylül 1941)

Savaşın sonuna doğru ekonomik ve sosyal koşulların okul çağındaki çocukları zorladığı, birçoğunun tahsilini yarıda bırakmak mecburiyeti duyduğu veya devamsızlıktan sınıfta kaldığı acı bir tablo olarak hükümetin karşısına çıkmıştır. Bu nedenle özellikle 1944 yılından itibaren propagandası artan İlköğretim seferberliği kapsamında halka yapılan duyurularda veya basın açıklamalarında ilköğretim

davasının haklılığının anlatılması, tahsil çağındaki çocukların mutlaka okula gönderilmesi, devamsızlığa son verilmesi gibi konular vurgulanmıştır.(Anadolu, 27 Mayıs 1944)

Pasif korunma işinde öğretmene de önemli görevler ve sorumluluklar düşmüştür. Öğrencileri üzerinde olduğu kadar muhitinin maneviyatı üzerinde de büyük bir otoritesi olması gereken öğretmenin pasif müdafaadaki rolünün önemli olduğu görülmüştür. Savaş tehlikesiyle yüz yüze geldikleri 1940 ders yılı başında öğretmen sınıfa girdiği zaman, çocuklarını harp, pasif korunma, hava kurumu gibi mevzularla son derece ilgili bulmuş, çocuk muhitinde ve evinde bu meseleler üzerine pek çok şeyler işitmiş olarak sınıfa gelmiştir. Yaşanılan koşul ve ortamda okulda ister istemez her sabah ilk mevzu olan pasif korunmaya hiç değilse bir kere temas edecektir. Sınıfa giren her öğretmenin sabahleyin 15 dakikasını bu mevzuda bir konuşmaya ayırması gerekmiştir. Ancak öğrencileri konuyla ilgili doğru ve sağduyulu olarak aydınlatması, yanlış yönlendirmeye mahal vermeyecek telkinlerde bulunması gerekmektedir. Ekonomik gelişmelerle ilgili de öğrencilere tasarrufa yöneltecek telkinlerde bulunmuştur.

> *"Kurşun kaleminizi iki parmağımı tutuncaya kadar kullanınız ondan sonra da bir başlık takarak bitiriniz. Kurşun kaleminizi açarken kırmamaya çalışınız. On kişinin birer defa açarken kırdığı kalem bir kişinin kalemini yok eder. Defterinizde parmağınızı basacak bir boş yer kaldığı zaman o sahife ziyan olmuş demektir. Küçük yazınız, okuyacağınız kadar küçük ve sık yazınız. Bir düğmeniz kaybolduğu zaman onu mutlaka bulunuz. Ayakkabınızın bağı koparsa yenisini almayınız, onu ilmikleyiniz. Elbisenize bir leke yaptığınız gün büyük bir kabahat işlediğinizi biliniz. Yırttığınız gün bir daha onu tamir edemeyecek ve belki elbisesiz kalabileceğiniz bir gün de gelebileceğini düşununüz."* (İlköğretim Dergisi, Cilt I, s.303)

Savaşın iktisadi boyutuyla ilgili pek çok ipucunu veren bu cümleleri öğrencilere telkin eden öğretmenin amacı çocukları bir şeyi atmamağa ve atılacak eşyadan onların hoşuna gidecek birçok yeni şeyler yapılabileceğini belirtmek ve bunu örnekleriyle göstermek de olmuştur. Öğretmenlerin, ailelerin tasarruf, pasif korunma, savaş propagandası gibi konularda yaptıkları konuşmalar ve gösterdikleri davranışlar çocukluğunu o yıllarda yaşayanların zihinlerine kazınmış ve o neslin tüketim alışkanlıklarını etkilemiştir.

Sonuç

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren milli ve demokratik bir eğitim programı çizilmeye çalışılmış, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birleştirilmiş, yeni harflerin kabulü ve Türkçeleşme gayretleri gösterilmiş, üniversite reformu ile Türkiye çağdaş bilim yuvalarına kavuşmuştur. Modernleşme ve kalkınma gayretleri zemininde ele alınan eğitim ve kültür politikaları toplumun tüm fertlerinin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmasını sağlamak, bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandırmak, bilimsel, çağdaş ve yenilikçi eğitim öğretim programları geliştirmek gibi değerler ve ilkelerle şekillenmiştir. Halkın temel ihtiyacını oluşturan, nitelikli nüfusun yetişmesinde temel etken olan eğitim kurumları bu dönemde milli ve modern bir yapıya kavuşmuştur.

1939–1945 yılları arasında süren savaş döneminin sıkıntıları, sosyo-ekonomik problemleri resmi politikalara yansıyarak eğitim öğretim programlarının oluşturulmasında, kullanılan öğretim metotlarında, okullaşan nüfusu artırmak için alınan önlemlerde, müfredat ve ders içeriklerinde etkisini hissettirir. Bunun yanında savaş sürecinin getirdiği olağanüstü uygulamalara karşı halkı uyarmak ve topyekûn savaş olasılığının kol gezdiği süreçte toplumu savaşa hazır hale getirmek amacıyla okullu nüfusun dışında kalan kesimin bilinçlendirilmesi, köylünün kalkındırılması, cehaletle mücadele etme ve yetişkinlerin eğitimi de en az resmi politikalar kadar önem kazanmıştır.

Savaş yıllarının sivil halk ve okuyan nüfus üzerinde bıraktığı etkiler ile sosyo-ekonomik sıkıntıların had safhaya ulaştığı ortamda en çok zarar gören yoksul aileler ve onların çocukları olmuştur. Yetersiz beslenen, beden ve ruh sağlıkları bozulan çocukların babalarının da silâhaltına alınmasıyla aile düzenleri bozulmuş, eğitim öğretim faaliyetleri de aksamıştır.

Maarif teşkilatı savaş gibi toplumun kaderi üzerinde bu derece etkili olan bir unsura karşı kayıtsız kalamazdı. Savunma eğitimi ve hizmetleri, ayrılmaz bir parça olarak okulların hayatına ve faaliyetine girmiştir. Bu nedenle de savaş mefhumu okul teşkilâtının iç faaliyetine, programlarına ve derslerine kadar nüfuz etmiştir.

Kaynakça

Arşiv:

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

Gazeteler ve süreli yayınlar:

Anadolu Gazetesi

Aydın Gazetesi

Cumhuriyet Gazetesi

Ulus Gazetesi

Yeni Asır Gazetesi

Belleten (C.LII)

İlköğretim Dergisi (C I, II, III ve IV)

Kitap, Tez ve Makaleler

Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü(1944). *Türkiye Cumhuriyeti Maarifi (1923-1943),* Ankara: Maarif Matbaası.

Cicioğlu, H.(1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Gök, F. v.d.(1999). *75 Yılda Eğitim*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Güneş, M. ve Güneş, H.(2003), *Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürün, K. (1998). "Türkiye'yi II. Dünya Savaşı'na Sokma Çabaları". *Belleten*, C.LII. S.204. Ankara: TTK.

Karabacak, Ö.(2008) " II. Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de Uygulanan Eğitim Ve Kültür Politikalarının Yansımaları" *Uluslararası Türkiye Cumhuriyeti Sempozyumu Bildirileri*, Isparta.

Konuralp, H. ve Yaman, K.(1938). *Ortaokullar İçin Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri*, İstanbul: Devlet Basımevi.

Öztürk, A.(1999). *Türkiye'de Modern Eğitimin Gelişimi ve Aydın İli*, Aydın: Aydın Valiliği Kültür Müdürlüğü Yayınları.

T.C. Genelkurmay Başkanlığı(1940). *Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında Talimatname*, Ankara.

Weisband, E.(2002). *İkinci Dünya Savaşı ve Türkiye*, İstanbul: Örgün Yayınevi.

www.istanbul.edu.tr/ idari/ sivil savunma nedir(E.T.14.04.2008)

www.istanbul.edu.tr/ idari/ sivil savunma tarihi(E.T.14.04.2008)

www.byegm.gov.tr/ yayınlar/Anadolu'nun Sesi/Cahit Gür/ Sivil Savunma(E.T.15.08.2009)

Amerikan Arşiv Belgeri Işığında İzmir Uluslararası Koleji

Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ozgur@mu.edu.tr

Selin KESİCİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, selinkesici45@gmail.com

Özet

Dünyanın güçlü devletlerinden biri olan Osmanlı Devleti, tarih boyunca çeşitli dil, din, ırk ve siyasal rejime sahip ülkeleri bünyesinde bulundurmuştur. Osmanlı Devleti'nin toplum yapısı, ırklar, dinler ve gruplar arası bir denge içerisinde düzenlenmiştir. Azınlık ve yabancılar da Osmanlı toplumunda yer almışlardır. Ticaretin ve gelişmişliğin ileri düzeyde olduğu liman kenti İzmir'de de yabancı ve azınlıkların sayısı oldukça fazla olmuştur. 1820 yılında Pliny Fisk ve Levi Parsons'un İzmir'e gelmesiyle başlayan süreçten sonra bu şehre gelen misyonerlerin saylarında artış gözlenmiş ve buraya bir istasyon kurulmuştur. Misyonerler İzmir'de faaliyet alanlarını genişletmek için dini çalışmalarla işe başlamışlardır. Tüm halkı gerek dağıttıkları broşürler gerekse anlattıklar dini bilgilerle etkilemeye çalışmışlardır. Önemli faaliyet alanlarından biri de eğitim olmuştur. 1891 yılında İzmir'e okul açmışlardır. Burada faaliyetlerini sürdürme imkânı bulmuşlardır. Okul ilk açıldığında erkek okulu olarak faaliyet göstermiştir. İzmir'de tüm ırktan kesime hitap etmek için tüm gücüyle çalışan misyonerler okulun faaliyet alanını genişletmiştir. Okul 1934 yılında kapatılmıştır. Ancak ACI ismi ile tekrar açılarak özel okullar statüsünde eğitim hayatına devam etmiştir. Günümüzde İzmir Amerikan Koleji adı ile eğitim öğretim vermektedir.

Anahtar Kelimeler: board teşkilatı, misyonerlik, İzmir, uluslararası kolej, eğitim-öğretim

İzmir International College In The Light Of American Archives

Abstract

The Ottoman Empire, one of the world's strongest states, throughout the history, had had many countries which had several languages, religious, race and political regimes. The structure of the Ottoman Empire was arranged in a balanced with races, religious and groups. There were also minorities and foreigners in The Ottoman Empire. In the port city of İzmir where trade and development is advanced the number of the minorities and foreigners had been considerable. In 1820, after Pliny Fisk and Levi Parsons had come to İzmir, there was an increase on the number of missionaries and then they set a unit here. They started with religious studies to expand the activities in İzmir. They tried to affect all the community by brochures and religious advices. One of their important activities is education. In 1891, they established a school here and they had a change to carry on their activities. The school was only for boys when it first opened. To appeal all race, missioners working with all strength expanded the school's activities. The school was closed in 1934. However, it has reopened with the name of the ACI and it has continued its activities as a private school. Today, the name of this school is 'Amerikan Koleji' 'American Collage'

Keywords: board organization, missionary, İzmir, International collage, education

Giriş

Hıristiyan misyonerler çeşitli dönemlerde Osmanlı Devleti'ne gelmişlerdir. 19. yüzyıl ile birlikte Anadolu, Amerikan Protestan misyonerlerinin ilgi odağı haline gelmiştir. 1819 yılında Boston'dan İzmir'e gelen ilk Amerikan misyonerleri hızlı bir şekilde teşkilatlanarak ülkenin her yerine nüfuz etmişlerdir. Amerikalı misyonerler Anadolu'da yayılmak için eğitimi araç olarak kullanmışlardır. Amerikan okulları, Amerikan Board Misyoner Teşkilatı (ABCFM) tarafından desteklenerek Anadolu'da çeşitli faaliyet gösteren okullardır. Protestan misyonerleri tarafından kurulan ve desteklenen örgüt Anadolu'da yoğun eğitim faaliyetlerinde bulunmuştur. Kısa süre içinde Anadolu'ya okullar aracılığıyla yayılmıştır (Yıldız 2011: 11). Osmanlı İmparatorluğu'nda, Yakındoğu'nun gelişmesini etkileyen güçlü bir etken olan pek çok yabancı okul vardır. Bunlardan biri de İzmir Uluslararası Koleji'dir. İzmir, ABCFM misyonerlerinin Osmanlı topraklarındaki ilk faaliyet

alanı olmuştur. Bu sebeple birçok eğitim projesi de burada toplanmış, İzmir Uluslararası Koleji de burada açılmıştır (Stone 2011: 163).

Amerikan Board Misyonerlerinin İzmir'e Yerleşmeleri ve İzmir İstasyonu

İzmir kentinin ticarette büyük yer kaplaması, İzmirli tacirlerin ticarete olumlu bakmaları, limandaki bürokratik yapının ticarete elverişli olması Amerikalı tüccarların İzmir'e gelmesinde önemli rol oynamıştır. Anadolu'ya ilk olarak Amerikalı tüccarların gelmiş onların etkisi ile Amerikan Protestan misyonerlerin ilk uğradıkları yer İzmir olmuştur (Erdoğan 2012: 98).

American Board of Commisioners for Foreign Missions'ın (ABCFM) üyeleri olan Pliny Fisk ve Levi Parsons 1820 yılı kış aylarında gemiyle İzmir'e gelmişlerdir. Bu iki kişi, ABCFM tarafından Osmanlı İmparatorluğu'na gönderilen ilk misyonerlerdir. Pliny Fisk ve Levi Parsons'a Board yönetimi tarafından Kudüs'te dini ve sosyal alanlar üzerinde çalışma yapma imkânlarını araştırma görevi verilmiş ve bu iki kişi Filistin'e doğru yola çıkmışlardır. Orta Doğu konusunda araştırma yapmak amacıyla gelen misyonerler, Osmanlı İmparatorluğu'nun ana girişi olan Ege'de İzmir limanında seyahatlerine kısa bir ara vererek bölgedeki sosyal durum ve diller hakkında her türlü bilgiyi edinmeyi amaçlamışlardır (Johnson 2004:3).

Fisk ve Parsons, İzmir'e geldikten sonra etkinliklerini programlamak ve faaliyetlere başlamak amacıyla yöreyi tanımaya ihtiyaç duyarak, keşif amaçlı çevre turuna çıkmışlardır. Bornova, Menemen, Ayvalık, Bergama, Soma, Kırkağaç, Akhisar, Sart, Alaşehir, Turgutlu ve Manisa'ya giderek sonrasında İzmir'e geçmiş ve gezilerini noktalamışlardır. Gittikleri yerlerde karşılaştıkları Rum ve Ermeni kiliselerini ve okullarını ziyaret etmişler, buralarda bulunan papazlara, öğretmenlere ve öğrencilere dinsel içerikli broşür ve yayınlar dağıtmışlardır (Beyru 2000: 173).

Çeşitli ülkelerden gelen tüccarların burada oturduklarını ve dini inançlarında özgür olduklarını gören misyonerler, bu kentin Amerikan Board istasyonu kurmak için ne kadar elverişli bir yer olduğunu fark emişlerdir.

Hıristiyan okulları ziyaretleri etmişler, çevrede yapılan geziler yapmışlar ve bir ay süresice çalışmışlardır. Bu çalışmaların ardından, Fisk ve Parsons Bord yönetimine bir rapor yazarak İzmir'in misyonerlik için uygun bir yer olduğunu belirtmişlerdir. Şehrin Osmanlı İmparatorluğu'nun her köşesiyle olan pürüzsüz bağlantısı, çeşitli milletlerin ticaret yaptığı şehirde oturan yabancıların mülk sahibi olma ve dini inançlarını ve ibadetlerini rahatça gerçekleştirebilmeleri ve Anadolu'da Hıristiyan halkına Protestanlık öğretilerini ve eğitim alanında Batı fikirlerini sunma imkânının sağlanabileceği ortamın farkına varan Fisk ve Parsons, Board teşkilatının bölgeye misyoner göndermesinde etkili olmuşlardır (Johnson 2004:3).

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki siyasi şartların elverişsizliği nedeniyle, Board 1833 yılına dek İzmir'de istasyon kuramamışlardır. O süreçte Yunanistan'da milliyetçilik akımlarının güçlenmesinden dolayı hükümet bazı yayınları kısıtlamıştır. Bunun üzerine misyon basınının Arapça yayın yapan bir bölümü Beyrut'a, diğer bölümleri, dışarıdan gelen malzemelere karşı kolay bir giriş olması ve kısıtlamaların ortaya çıkabilme ihtimali olan başkent İstanbul'a uzak olmasından dolayı İzmir'e nakledilmiştir. 1822'den beri matbaa faaliyetlerinin Malta'da sürmesinden sonra İzmir'e aktarılması üzerine ABCFM Mission to Turkey'nin "İzmir Merkezi"nin (Smyrna Station) çekirdeğini oluşturmuştur. Matbaanın İstanbul'a nakline kadar yirmi yıl süresince Amerikan Board'ın ana basım ve yayın merkezi görevini İzmir'de sürdürülmüştür. İzmir'e taşınmış olan bu matbaada 20 milyon sayfa baskı yapılmış bu rakam 1000 tirajlı 200 civarında yayına karşılık gelmektedir. Bu yayınların arasında Ermenice, Rumca, Ermeni harfli Türkçe, İbranice İnciller, The Frend Of Youth (Gençliğin Dostu), Yararlı Bilgiler Dergisi, Ermenice Avedaper, Rumca Angeliophoros, Bulgarca Zornitza, Arapça Nesra, Kukab Es Sabah, Muktatif, İngilizce Harpoot News, Station Notes, North American Rewiew, Journal of Arts and Science, Annals of Education gibi dergi ve süreli yayınlar vardır. 1833 yılına gelindiğinde ise İzmir'de istasyon kurulmuş ardından misyonerler çalışmalara başlamışlardır (Johnson 2004: 4, Beyru 2000: 173, White 1995: 34).

İzmir Uluslararası Koleji'nin Kuruluşu ve Gelişimi

Amerikan kolejlerinin amaçları arasında, Osmanlı Devleti içinde yaşayan Protestan cemaate mensup azınlıkların kendi kendilerine yetebilmelerini sağlayacak ve bu azınlıkların kendi geleceklerine yön verme isteğini güçlendirecek zamanı geldiğinde ise bu amaca yönelik hizmet verecek Hıristiyan genç kuşakların yetiştirilmesi gelmektedir. Ayrıca kolejlerin hitap ettiği kesimde din veya mezhep sınırlaması yapılmamıştır. Müslüman gençler de eğitilmek istenmiştir. Ana hedef ise genç ve donanımlı Hıristiyan bakış açısı taşıyan liderler yetiştirmek olmuştur. İzmir Uluslararası Koleji de bu amaç doğrultusunda kurulmuş okullardan birisidir (White, 1995: 73).

Uluslararası Koleji, Türkiye'nin ikinci limanı olan ve ticaret şehri İzmir'de kurulmuştur. 1891 yılında ortaöğretim düzeyinde kurulan okul bir erkek okulu olarak düşünülmüştür. 18 öğrencisiyle eğitim hayatına başlayan okula zamanla hazırlık bölümü eklenmiştir. Böylece okul yüksek okul derecesine yükseltilmiştir. Okulun orijinal adı, "Boys School" iken yüksek okul olduktan sonraki adı "American High School for Boys"tur. Birkaç yıl sonra "The American Collegiate İnstitute" olmuş 1903 yılında "The İnternational College" İzmir Uluslararası Koleji adını almıştır. 1903 yılında düzenlenen kurum, Hıristiyanlık ilkelerine dayalı olarak dil, sanatlar ve bilimler eğitimini erkek çocuklara ve gençlere verebilmeyi kendine hedef edinmiştir (Sezer1999: 77, Stone s. 341, Yıldız 2011: 43).

International College (IC) sekiz yıllık bir müfredat programı uygulamış, öğrencilere önce dört yıllık hazırlık programı verilmiş ardından da dört yıllık kolej programı uygulanmıştır. Okulda ders dışı etkinlikler de sunulmuş, atletizm, sosyal hizmetler ve diğer ders dışı etkinlikler öneme sahip olmuştur.

Okul öğrencilerin yanında İzmir ve bölgesine de hizmette bulunmuştur. Modern imkânlarla Osmanlı Devleti topraklarına katkı sağlamıştır. Özel meteoroloji istasyonuna sahip olan okul, burada günlük hava tahmin raporları hazırlamıştır. Bu hazırlanan raporları yerel basına, Amerikan ve İngiliz Konsolosluklarına ve dünyadaki hava tahmin bürolarına göndermiştir. Aynı zamanda Ege bölgesinde sık sık yaşanan depremler de kaydedilmiştir. Bunların yanında okul, gözlemevine sahiptir ve burada yerel saat ayarı belirlenerek kentin demir yolları çalışanlarına ve İzmir halkına bildirilmiştir.

IC kolej beratını aldıktan sonra da gelişimini sürdürerek yerleşim yerinin imkanları doğrultusunda büyümüş, 1910-1911 yılları arasında sağlanmış olan 140,000 dolar üzerinde bağış sayesinde IC başkanı MacLachan Paradiso (bugünkü Şirinyer) semtinde seksen dönüm arazi almış ve yeni bir kampüsün inşasına başlamıştır. İç mekânı geniş olarak düzenlenen binalar inşa edilmiştir. Bu binaların arasında Türkiye'nin en büyük spor salonu bulunmaktadır. 1913 yılında sonbahar mevsiminde kolej yeni yerine taşınmıştır. Sayısı toplamda 400 olan öğrencilerin çoğunluğunu Rumlar oluşturmuştur. Rumların yanı sıra Türkler, Ermeniler, Yahudiler ve diğer milletlere mensup karma bir grup da vardır.

IC derslerine 1922-1923 yılları arasında birkaç aylığına ara verilmiş, onun haricinde okul faaliyetlerine Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı zamanlarında ara vermeden devam etmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra okul müfredatı Milli Eğitim Bakanlığı'nın şartlarına göre uyarlanarak sürdürülmüştür (Johnson, 2004: 9-10-11-12).

İzmir Uluslararası Koleji'nin Faaliyetleri

İzmir Uluslararası Koleji yöneticileri tarafından okulun fiziki yapılanmasına oldukça önem verilmiştir. Bunun sebebi hem öğrenci sayılarındaki artış nedeniyle bina yetersizliği hem de kaliteli eğitim verme konusundaki inançtır. Okul yerleşkesine, 1913 yılından günümüze dek değişik binalar eklenmiştir. Bu yerleşke içinde, Ana Bina, Spor Salonu, Toplantı Salonu, Personel Evleri, Kenarden Lodge (Başkan Evi), Bristol Binası (Bristol Hall), İbrahim Taner Binası (Taner Hall), Parsons Binası (Parsons Hall), Beacon Binası (Beacon Hall), Greene Müdürlük, West Hall, Hill Fen Merkezi, Shepard Spor Binası, Naomi Foster Kütüphane ve Medya Merkezi ve Blake Evi (Blake House) vardır. Ayrıca erkek öğrencilerin yatılı binası da bulunmaktadır (P.A.B.C.F.M. Reel:628 Belge No:695-696-697-698-699, http://www.aci.k12.tr/Icerik/okulumuzun-tarihcesi/391/ adresinden 28 Ekim tarihinde alınmıştır).

İzmir Uluslararası Koleji'nin yöneticileri de yıllara göre değişiklik göstermiştir. Bu isimler şu şekildedir:

Maria West (1876-1882)

Emily M. McCallum (1886-1922)

Olive Grene (1923-1925)

Edith Parsons (1926-1945)

Olive Grene (1946-1948)

Lynda Goodsell Blake (1948-1971)

Frederick Shepard (1971-1976)

Douglas M. Hill (1976-1979)

Judith Welles (1979-1981)

Douglas M. Hill (1981-1988)

Christopher Bridge (1988-1989)

Fernie M. Scovel (1989-1990)

Richard H. Curtis (1990-1992)

Alan McCain (1992-1993)

T. Douglas Stenberg (1993-1996)

Frederick L. Thompson (1996-2000)

Kenneth W. Frank (2000-2001)

John Heard (2001-2002)

Kenneth W. Frank (2002-2003)

Eric Trujillo (2003-2007)

Charles C. Hana (2007-2010)

Kenneth W. Frank (2010-2010)

R. Todd Cuddington (2010-…) (Buluşma Dergisi, Şu Çılgın Kolejliler, Özel Sayısı, Broşürü).

Aynı zamanda kolejde birden çok bölüm bulunmaktadır. 1922 yılındaki belgelere göre okulun bölümleri Hazırlık, Akademik, Ticari, Sosyal Hizmetler ve Ziraat bölümleridir (P.A.B.C.F.M. Reel:508 Belge No:311).

Okulda öğrenci kulüplerine özel bir önem verilmektedir. Bu teşkilatların öğrenciler arasında bağ oluşturduğuna inanılmaktadır. Okulun öğrenci kulüpleri 4 gruba ayrılmaktadır. Bu grupların şu şekildedir:

Dini kulüpler

Müzik kulüpleri

Edebiyat kulüpleri

Spor kulüpleri (P.A.B.C.F.M. Reel:628 Belge No:637).

Kolej çalışanları din hizmetleri konusunda özel bir hassasiyet göstermektedir. Özellikle dini hizmetlerin aksamamasına dikkat etmektedir. Kolejde pek çok dini faaliyet yapılmaktadır. Bunları şu başlıklar altında ele almak mümkündür:

1. Sabah Kilise Aktiviteleri ve İncil Sınıfları
2. Pazar Kilise Hizmetleri
3. Haftalık Toplantılar

4. Dini Öğrenci Grupları (P.A.B.C.F.M. Reel:628 Belge No:633).

İzmir uluslararası koleji için karakter oluşumu da önem taşımaktadır. Bu konuda özellikle öğrencilere kazandırılmak istenenler şunlardır:

1. Ulusa sadakat
2. Dine sadakat
3. Bireye sadakat
4. Öğretmene sadakat
5. Tanrı'ya sadakat
6. Kendine sadakat
7. Arkadaş çevresine sadakat(P.A.B.C.F.M. Reel:504 Belge No:532).

Kolejde, öğrencilerin ırkları da farklılık olduğu göstermektedir. 1921-1922 yılları arasında öğrencilerin ırkları ise Ermeni, Yunan, Türk, Yahudi, Amerikan, Rus, Arnavut İranlı, İngiliz, Kürt ve Fransız'dır (P.A.B.C.F.M. Reel:508 Belge No: 233).

1934 yılına kadar eğitim ve öğretim hayatına devam eden İzmir Uluslararası Koleji, 1934 yılında kapatılmıştır. Ancak ACI ismi ile tekrar açılarak özel okullar statüsünde eğitim hayatına devam etmiştir. Bu dönemde de hem eğitim-öğretim hem de sosyal faaliyetler bakımından oldukça aktiftir. Günümüzde İzmir Amerikan Koleji olarak eğitim ve öğretim hayatına devam eden okulun nitelikli eğitim anlayışını tarihten günümüze kadar sürdürmeyi başardığını söylemek mümkün olacaktır.

Sonuç

Anadolu toprakları, misyonerler için her zaman ilgi odağı olmuştur. Bunun en önemli nedenlerinden biri bu topraklar üzerinde hüküm süren Osmanlı Devleti'nin çok uluslu bir yapıya sahip olmasıdır. Bu durum misyoner faaliyetleri için en elverişli ortamdır. Özellikle Osmanlı Devleti'nin yabancılara Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Ferman-ı Adalet ile verdiği imtiyazlar misyonerlerin işini daha da kolaylaştırmıştır. Bu hakların verilmesiyle birlikte misyonerler, Osmanlı Devleti içerisinde 19. yüzyılda geniş bir hareket sahası bulmuşlardır. Anadolu'nun en ücra köşelerine kadar sistemli olarak yayılmışlar, adeta Anadolu'yu istila etmişlerdir. Misyonerlerin Anadolu'da yayılmak için kullandıkları en büyük silah eğitim olmuş, öncelikle gayrimüslim tebaanın eğitimi ile ilgilenmişler, sonralarında okullarında Müslüman çocukların eğitimini yapmaya başlamışlardır. Açtıkları okullarda kendi misyonlarına göre modern bir eğitim vermişler, kendi düşüncelerini aşılamışlardır. Osmanlı devletinde eğitim çalışmalarına ilk olarak Katolikler başlamıştır. Daha sonra Protestanlar da Anadolu'da faaliyete geçmişlerdir. Anadolu'da açılan yabancı okullar misyoner teşkilatları tarafından da maddi ve manevi olarak desteklenmişlerdir. Bu teşkilatlardan biri de oldukça etkili çalışmalar yapan Amerikan Board Teşkilatıdır. Amerika Birleşik Devleri tarafından dış ülkelerde Protestan misyonerlik faaliyetlerini sürdürmek amacıyla kurulmuştur. Çalışmana alanında yer alan İzmir, Batı Türkiye Misyonu istasyonlardan biridir. Amerikan Protestan misyonerleri önce İzmir'e gelerek saha çalışması yapmışlardır. İlk olarak American Board of Commisioners for Foreign Missions'ın üyeleri Pliny Fisk ve Levi Parsons 1820 yılı kış aylarında İzmir'e gelmişlerdir. Bu iki kişi, ABCFM tarafından Osmanlı İmparatorluğu'na gönderilen ilk misyonerlerdir. İzmir'de yaşayan halkın dini inanışları konusunda özgür olduğunu gören iki misyoner Amerikan Board'a İzmir'in misyonerlik için uygun olduğunu rapor etmişlerdir. Bu tarihten sonra İzmir'e adeta misyoner akınları başlamıştır. Misyonerler dini çalışmalarını eğitim aracılığıyla gerçekleştirmişler ve buna yönelik okullar açmışlardır. İzmir Uluslararası Koleji de bu amaca yönelik olarak Amerikan Protestan misyonerleri tarafından açılan bir okuldur. Okul 1891 yılında bir erkek okulu olarak kurulmuştur. Ancak daha sonra okula Hazırlık bölümü eklenmiş ve yüksek okul derecesi almıştır. Okulun ilk olarak adı "Boys School"dur. Yüksek okul olduktan sonra bu isim "American High School for Boys" olarak

değiştirilmiştir. Ardından "The American Collegiate Institute" adını alan okul 1903 yılında kolej düzeyine yükselerek "The International College" yani İzmir Uluslararası Koleji olarak son şeklini almıştır. Kolej 1934 yılına kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Ancak Cumhuriyet hükümetinin yabancı okullar üzerindeki sıkı denetimi nedeniyle 31 Mart 1934'te kapatılmıştır. Kapatılana dek geçen zamanda okulda nitelikli eğitim anlayışı benimsenmiş, donanımlı öğrenciler yetişmesi için gerekli tüm düzenlemeler yapılmıştır. Okul çokuluslu bir yapıya sahip olması nedeniyle tüm dünyada sesini duyurmayı amaç edinmiştir. Sosyal faaliyetlerle öğrencilerin ve bölge halkının ilgisini çeken okul kısa sürede İzmir'de ilgi odağı olmayı başarmıştır.

Kaynakça

PAPERS OF THE AMERİCAN BOARD OF THE COMMİSSİONERS FOR FOREİGN MİSSİON (P.A.B.C.F.M), UNIT: 5

Reel 504 No: 532

Reel 508 No: 233, 311

Reel 628 No: 633, 637, 638, 695, 696, 697, 698, 699

Tetkik Eserler

Beyru, R. (2000). *19. Yüzyılda İzmir'de Yaşam*, Literatür Yayıncılık, İstanbul.

Brian, J. (2004). *Amerikan Board Heyeti; Bilgiye Uzanan Patikalar*, ACI, İstanbul.

Erdoğan, İ.D. (2012). Amerikalı Protestan Misyonerlerinin Raporlarında İzmir İstasyonunun Kuruluşu ve Faaliyetleri (1820-1900), *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 33, 97–108. http://www.karam.org.tr/Makaleler/1491365442_008%20erdogan.pdf adresinden 22.01. 2013 tarihinde alınmıştır.

Sezer, A. (1999). *Atatürk Döneminde Yabancı Okullar*, TTK Yayınları, Ankara.

Stone, F. A. (2011). *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi*, (Çeviren Ayşe Aksu), Dergah Yayınları, İstanbul.

Yıldız, Ö.(2011). *Anadolu'da Amerikan Okulları*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

White, E. G. (1995). *Bir Amerikan Misyonerinin Merzifon Amerikan Koleji Hatıraları*, (Çeviren Cem Tarık Yücel), Enderun Kitabevi, İstanbul.

Albüm ve Yıllıklar

İzmir Amerikan Koleji 1928- 1953 Alumnae Album (1953)

ACI Özel Dergiler

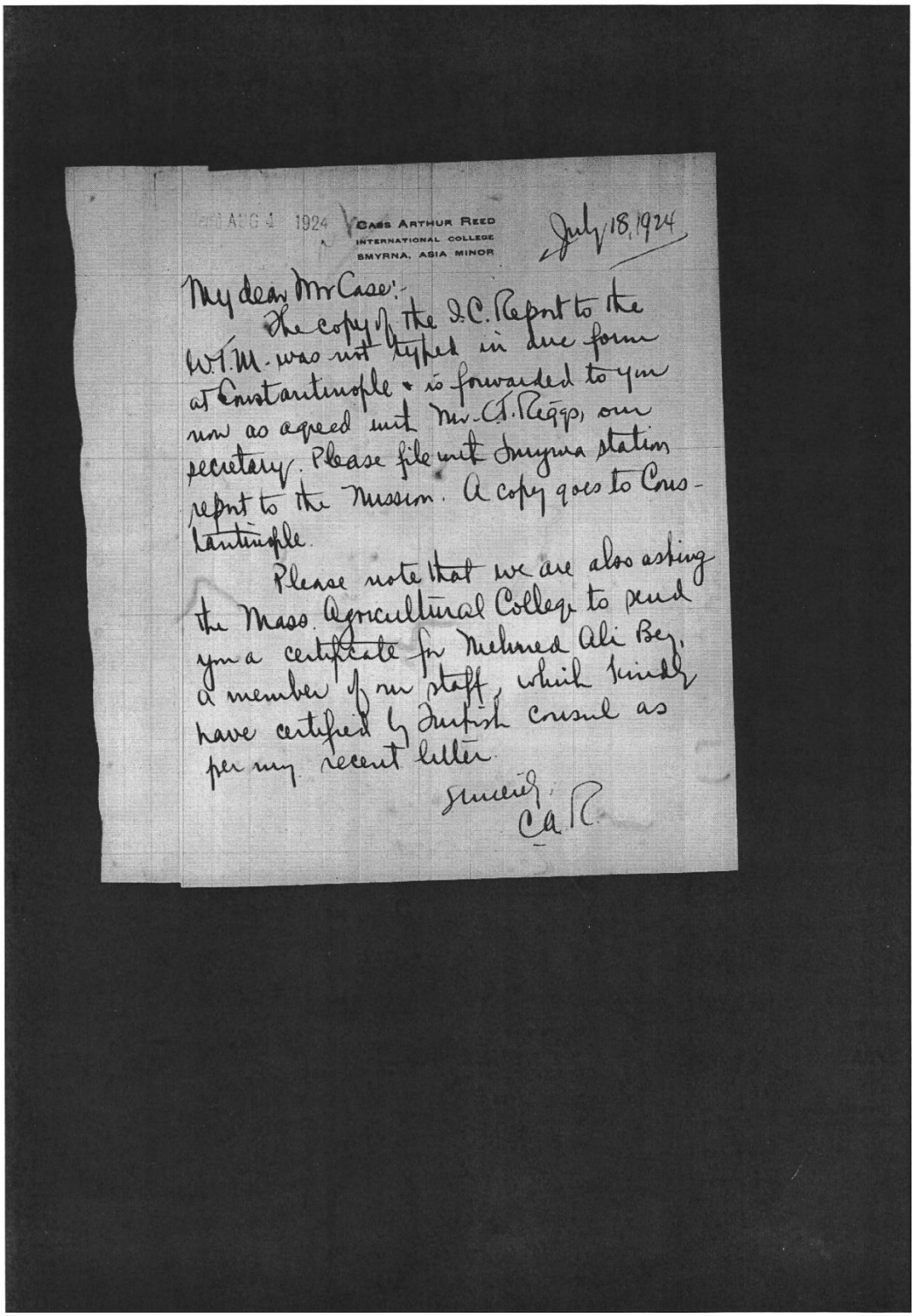
Buluşma dergisi Şu Çılgın Kolejliler Özel Sayısı Özel sayısı

http://www.aci.k12.tr/Icerik/okulumuzun-tarihcesi/391/ (Erişim Tarihi: 28.10.2016).

EKLER

EK 1. BELGE ÖRNEĞİ

P.A.B.C.F.M. REEL: 508 BELGE NO: 264



AUG 4 1924

CASS ARTHUR REED
INTERNATIONAL COLLEGE
SMYRNA, ASIA MINOR

July 18, 1924

My dear Mr Case:-

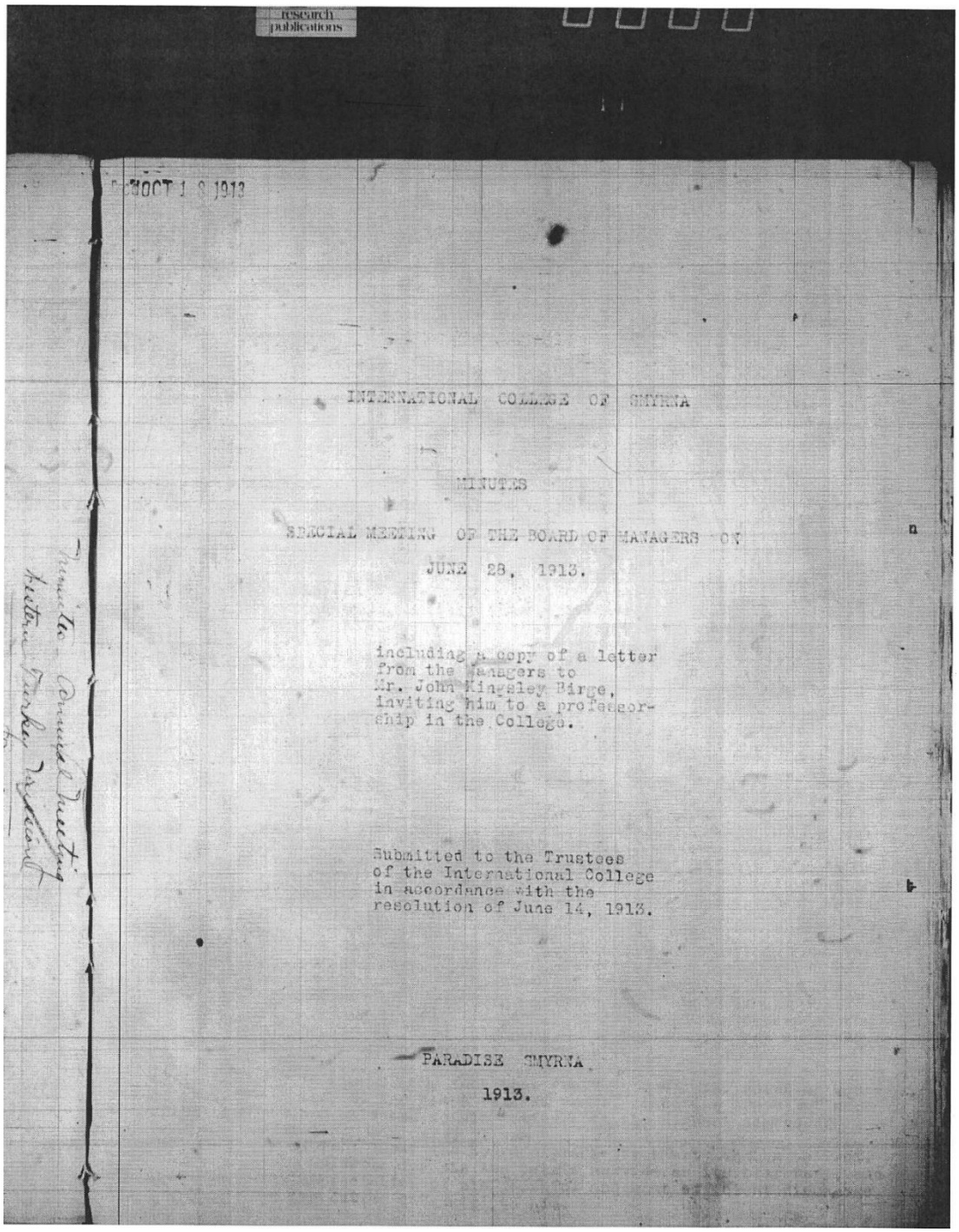
The copy of the I.C. Report to the W.T.M. was not typed in due form at Constantinople & is forwarded to you now as agreed with Mr. C.T. Riggs, our secretary. Please file with Smyrna station report to the Mission. A copy goes to Constantinople.

Please note that we are also asking the Mass. Agricultural College to send you a certificate for Mehmed Ali Bey, a member of our staff, which kindly have certified by British Consul as per my recent letter.

Sincerely,
C.A.R.

EK 2. BELGE ÖRNEĞİ

P.A.B.C.F.M. REE: 628 BELGE NO: 60



research publications

OCT 1 8 1913

INTERNATIONAL COLLEGE OF SMYRNA

MINUTES

SPECIAL MEETING OF THE BOARD OF MANAGERS ON

JUNE 28, 1913.

including a copy of a letter
from the Managers to
Mr. John Kingsley Birge,
inviting him to a professor-
ship in the College.

Submitted to the Trustees
of the International College
in accordance with the
resolution of June 14, 1913.

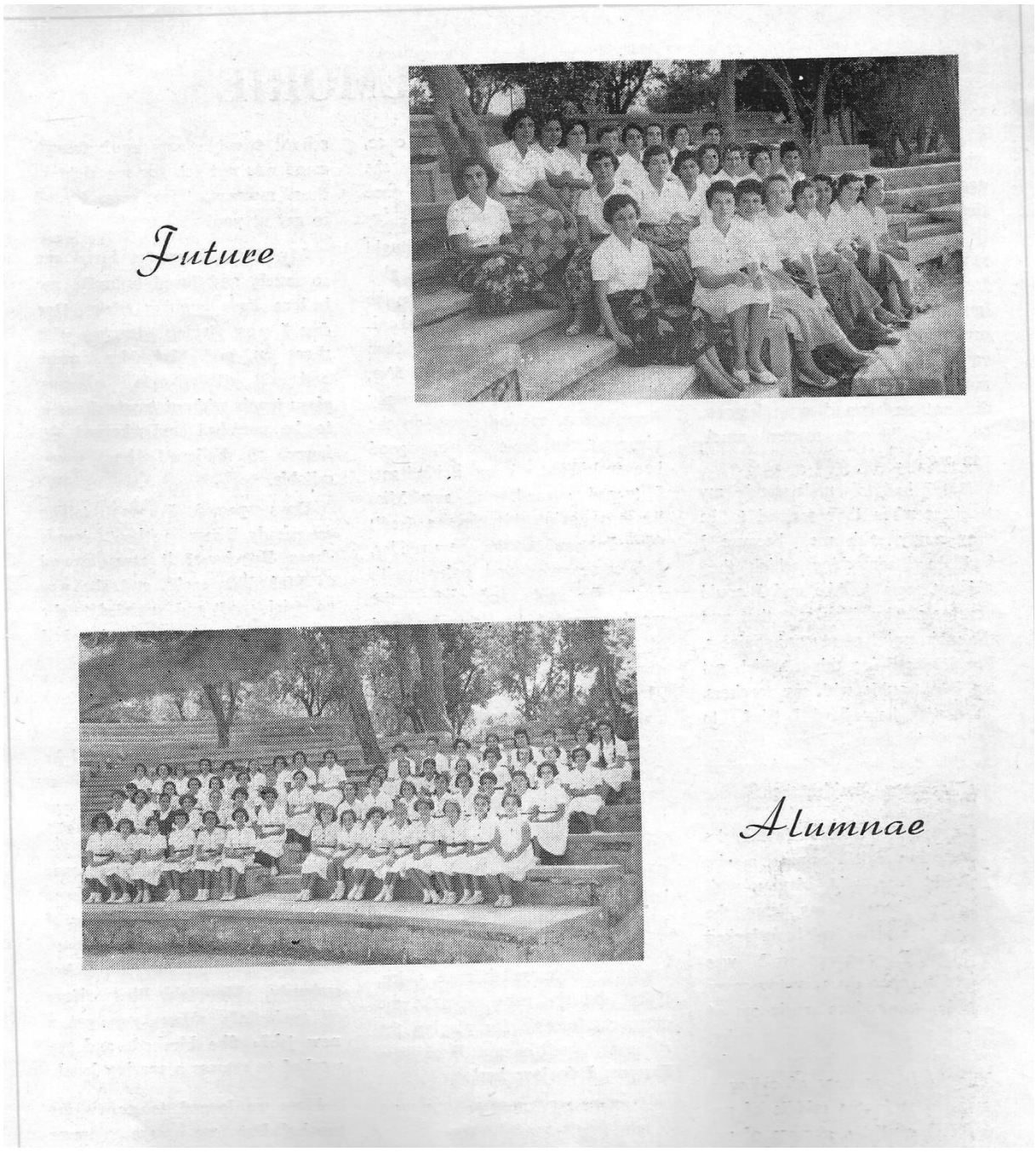
PARADISE SMYRNA

1913.

Minutes to Special Meeting
Hiram Parker Secretary

EK 3. İZMİR AMERİKAN KOLEJİ KAMPÜS YAŞAMI

(ALUMNAE ALBÜMÜNDEN ALINMIŞTIR.)



Çok Partili Siyasi Yaşama Geçildikten Sonra Yazılan Yurttaşlık Bilgisi Ders Kitaplarında Halkı Aydınlatma Araçları

Seval Yinilmez AKAGÜNDÜZ
Ankara Üniversitesi, sevalyinilmez@gmail.com

Özet

Toplumsallaşmanın, ideolojik söylemlerin ve hükümetlerin kendilerini meşrulaştırma süreçlerinde eğitim ve eğitimin vazgeçilmez araçlarından birisi olan ders kitaplarının halk üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Genel olarak daha iyi toplum ve beraberinde iyi yurttaşlar yetiştirme ideali, kendisini en açık biçimde ders kitaplarında göstermekte, yurttaşlık bilgisi ders kitapları ise bu noktada özel bir konuma yükselmektedir. Bu çerçevede çok partili siyasi yaşama geçildikten sonra yazılan yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında, "Halkın Aydınlatılmasına Yardım Eden Kurum ve Vasıtalar" adında bir bölüm açılarak, burada halkın aydınlatılmasının bir ihtiyaç olduğu üzerinde durulmuştur. Ders kitabı yazarlarına göre, halkın bilimsel gelişme ve yeniliklerden haberdar olması, uygar bir toplum yaratmak ve dünyadaki modernleşme hareketine dâhil olabilmek için bir tür zorunluluktur. İncelenen ders kitaplarında halkı aydınlatma araçları olarak şunlar gösterilmiştir; gazete, radyo, kitaplar, tiyatro, sinema, konser, konferans, miting, müzeler, sergiler. Bu çerçevede bildiride amaç 1945-1970 yıları arasında yazılmış ve örneklemimizi oluşturan yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında, halkı aydınlatma araçlarının, halk üzerindeki etkisinin; dönemin toplumsal, sosyal, kültürel ve siyasi atmosferini göz önünde bulundurarak belirlemektir. Bu çalışmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler belgesel tarama modeli ile elde edilmiştir. Çalışmanın evreni 1945-1970 yılları arasında yazılan yurttaşlık bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak dönem aralığının uzunluğundan dolayı belgesel tarama modeliyle elde edilen yurttaşlık bilgisi ders kitaplarından, amaçlı örneklem yöntemiyle kitaplar seçilmiş ve seçilen ders kitapları bildirinin amacı doğrultusunda doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, ders kitapları, yurttaşlık bilgisi, çok partili siyasi yaşam, halk kültürü

Eans Of Enlightening Public In Civics Course Books Written After Transition To Multi-Party System

Abstract

Being one of the inevitable means of education, the effects of course books on public during processes of socialization, ideological rhetoric and legitimization of governments are unavoidable. Generally speaking, the ideal of growing good society and thus good citizens is revealed the best in course books, and Civics course books have a special place in this respect. In this frame, Civics course books written after transition into multi-party system has a chapter titled "Entities and Means Helping Enlightenment of Public" and the chapter stresses the need to enlightening public. Course book authors believe that to create a civilized society and be in the modernization movement in the world requires making people aware of scientific developments and novelty. The studied course books list the followings as the instruments for enlightening public: newspaper, radio, books, theatre, cinema, concerts, conferences, meetings, museums, exhibitions. In this frame, taking into account the communal, social, cultural and political atmosphere of the period, this paper aims to find out the effects of means to enlighten public as used in Civics course books written between 1945-1970 and forming our samples, on public. The method of the study employed is screening model. The data of the study were obtained by use of documents screening model. The universe of the study is course books of Civics course written during 1945-1970. However, since the period is considerably long, among the Civics course books obtained through screening model, books were selected by use of purposeful sampling method and the selected course books were studied by use of document analysis method in line with the objective of the paper.

Keywords: education, course books, civics, multi-party system, folk culture

Araştırmanın Problemi

Bireyi toplumsallaştırma araçlarından birisi olan eğitim, genel olarak dinamik bir süreç olarak kurgulanmaktadır. Bu süreç kendi içinde bir döngüseldik taşıyarak, çoğunlukla dinamik toplumun, dinamik bireyini yaratma idealinden hareket etmektedir. Ancak eğitimin bireyi etkileyebilmesi için öncelikle yetiştirilmesi hedeflenen birey ve halktan hareketle sınırlarının belirlenmesi gerekir. Bu amaç ise kendini en güzel şekilde öğretim programları ve bu sürecin en küçük parçası olan ders kitaplarında göstermektedir. Bu anlamda toplumun yeniden şekillendirilmesi, resmi ideolojinin meşrulaştırılması ve sürekliliğinin sağlanmasında genel de eğitim, özel de ise ders kitaplarından yararlanılmaktadır (Parlak, 2005, s. 1-3). Çünkü eğitim ve ders kitapları aracılığıyla ahlaki duyguları, iyi istençleri, değer yargıları, doğru ve yanlışları türdeş inşalar yaratmak ve bu isteği de tüm halka yayarak, bireylerin tutum ve davranışlarını istenilen doğrultuda yeniden organize etmek temel amaçlar arasındadır.

Bu bağlamda incelediğimiz yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında, halkı aydınlatmak, söz konusu amaçların gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez ve zorunlu bir tür ödev gibi karşımıza çıkmaktadır. Ancak değişen politikalar, hükümetler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve son olarak da ideolojik söylemler, her dönem eğitimin halka ulaşmasında kimi değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Hatta çok partili siyasi yaşamın eğitim üzerindeki etkileri ve aynı dönemde yazılan yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında halk kültürünü şekillendirme amacından hareketle yapılan açıklamalar dikkat çekicidir. Tüm bu açıklamalardan hareketle çalışmanın problemini, Türkiye'de 1945-1970 yıllarında yazılan yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında "Halkı Aydınlatılmasına Yardım Eden Kurum ve Vasıtaların" halk üzerindeki etkisini farklı boyutlarıyla gözler önüne sermektir.

Araştırmanın Amacı

İncelediğimiz yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında öncelikle halkın aydınlatılmasının bir ihtiyaç olduğu üzerinde durulmuştur. Bu ihtiyacın karşılanmasında da basın ve yayın organlarının önemi ve işlevinden sıklıkla bahsedilmektedir. İncelediğimiz ders kitabı yazarlarına göre, daha ileri bir uygarlık, modernleşmek, çağın gerisinde kalmamak, bilim ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmak ve yaşamımızda uygulamak uygar bir toplum yaratmak için olmazsa olmazlar arasındadır. Bundan hareketle bu çalışmada amaç, 1945-1970 yıllarında yazılan yurttaşlık bilgisi ders kitaplarından hareketle, söz konusu halkı aydınlatma araç ve vasıtalarının halk üzerindeki etkisini; dönemin toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik gelişmelerinden yola çıkarak irdelemektir.

Araştırmanın Yöntemi

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada tarama modelinin genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada ders kitapları tarihsel veri kaynakları olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya ilişkin veriler belgesel tarama modeli ile elde edilmiştir. Çalışmanın evreni 1945-1970 yılları arasında yazılan yurttaşlık bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak dönem aralığının uzunluğundan dolayı belgesel tarama modeliyle elde edilen yurttaşlık bilgisi ders kitaplarından, amaçlı örneklem yöntemiyle kitaplar seçilmiş ve seçilen ders kitapları bildirinin amacı doğrultusunda doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın Bulguları

Türkiye'de, Cumhuriyet Halk Partisi, 1923'ten 1945 yılına kadar tek parti olarak ve milletin seçtiği vekillerle devlet yönetimini elinde tutmuştur. Ancak II. Dünya Savaşı (1939-1945) sonrasında Türkiye'de kimi dengeler değişmiş ve demokratikleşme süreci, beraberinde çok partili siyasi yaşamı ve farklı sesleri (siyasi partiler) doğurmuştur. Çünkü II. Dünya Savaşı sırasında CHP'ye karşı hissedilen toplumsal kırgınlık yüksektir. Hatta CHP'nin içinden İsmet İnönü, 19 Mayıs 1945'te yaptığı konuşmasında, yeni partilerin kurulmasının gerekliliğini belirtmiştir (Ahmad, 1976, s. 18). Bu açıklamanın ardından 7 Ocak 1946 yılında Demokrat Parti kurulmuştur. Demokrat Parti'nin kurucuları yine CHP'nin içinden çıkan, "Adnan Menderes, Celal Bayar, Refik Koraltan ve Fuat Köprülü'dür (Ahmad, 1976, s. 16). Türkiye siyasi tarihinde CHP'den sonra ikinci partisi olarak tarihe geçen DP, basından da güçlü bir şekilde yararlanarak, halka isteklerini doğrudan aktarmayı başarmıştır (Ahmad, 1976, s. 23). Ancak DP'nin hızla örgütlenmesi CHP'yi telaşlandırmış ve

sonrasında DP, 14 Mayıs 1950 yılında yapılan seçim ile CHP'nin 27 yıllık iktidarına son vermiştir (Ahmad, 1976, s. 66).

Çok partili siyasi yaşama geçiş, hükümet değişikliği, demokratikleşme süreci, bilimsel ve teknolojik gelişmeler beraberinde, halkın seçim ve kararlarında değişikliklere neden oluştur. Siyasi ve toplumsal yaşamdaki bu değişikliklerin bir ucu ise eğitime yansımıştır. Örneğin, köylünün köyde yetiştirilmesi ve toprak ağasının baskılarından kurtulmaları amacıyla açılan Köy Öğretmen Okulları (Akyüz, 1997, s. 338), Hasan Ali Yücel'in bakanlığı sırasında ve İsmail Hakkı Tonguç'un önderliğinde, 17 Nisan 1940 yılında, Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür (Turan, 2004, s. 135). 1947 yılına kadar enstitüler devlet desteğinde gelişmiş ve ülkedeki 44 bin okula hizmet vermek için 20 enstitü kurulmuştur. Enstitüler hemen hemen 25 bin kişiyi yetiştirmeyi başarmışlardır (Akyüz, 1997, s. 342). Her ne kadar bu sayı, köylü nüfusu ile karşılaştırıldığında küçük bir miktar gibi görünsede köy enstitülerde eğitim almış kişilerin yarattıkları etki, sayılarına oranla çok daha fazla olmuştur (Ahmad, 2005, s. 104). Ancak çok partili siyasi yaşama geçişe kadar, halkın eğitiminde önemli ivme kazanan bu eğitim kurumları, DP'nin iktidara gelmesiyle hassas bir konu olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında, iş eğitimini ön plana alan bu kurumlar komünistlik ile suçlanarak, 1947 yılında çıkarılan kanun ile köylerdeki öğretmenlerin enstitülerle olan bağları kesilip, verilen araç ve gereçler alınarak, öğretmenler normal memur haline getirilmiştir (Başaran, 1999, s. 102). Sonrasında DP'nin iktidara gelmesiyle zaten etkisizleştirilen enstitüleri kapatmanın önünde bir engel kalmamış ve 1954 yılında alınan kararla enstitüler klasik öğretmen okulları ile birleştirilmiştir (Akyüz, 1997, s. 342).

Bu bağlamda, çok partili siyasi yaşama geçişle birlikte 1948 yılında hazırlanan ilkokul programında demokrasi, eşitlik, hoşgörü, hürriyet konularındaki açıklamalar dikkat çekicidir (MEB, 1949, s. 157). Çok partili siyasi yaşam ve milli söylem, önce öğretim programlarına, sonrasında ise bu programlara göre yazılan ders kitaplarına yansımıştır. Örneğin, 1948 ilkokul programında, ilkokulun en önemli ödevinin, toplumu oluşturan tüm vatandaşların, aynı milli ülkü ve amaçları edinmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir (MEB, 1949, s. 4). Bu anlamda incelediğimiz yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında halkın birlik ve bütünlük içinde hareket ederek, iyi bir yurttaş olması ise programın hedefleri arasındadır. Hatta Hasan Ali Yücel'e göre bu ders aracılığıyla, çocuklara pratik ahlak kuralları gösterilmekte ve bu sayede öğrencilerin telkin yoluyla kendine, ailesine, kendini terbiye eden öğretmenlerine, milletine ve bütün insanlığa karşı sorumluluklarını anlatıp öğretmektir (Yücel, Felsefe Dersleri, 1959, s. 76). O halde sadece iyi yurttaşlar yetiştirmek yeterli değildir, aynı zamanda bu yurttaşların sorumluluklarının bilincinde, haklarını bilen ve ödev duygusu gelişkin bireyler olmalarını da sağlamak gerekir. Özellikle incelediğimiz yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında karşımıza sıklıkla "iyi" kavramı etrafında şekillenen iyi yurttaş, halkı iyi olan toplum gibi benzetmeler çıkmaktadır.

Bu noktada iyi kavramına yüklenen anlamlar ise benzerlik göstermektedir. İyi kavramıyla genellikle halkın eğitiminde, resmi ideolojiler tarafından izin verilen, teşvik edilen, doğru kabul edilen; öte yandan izin verilmeyen, yanlış kabul edilen davranış ve tutumlar benimsetilerek, alışkanlık haline getirilmeye çalışılmaktadır. Tüm bu saydığımız davranışlar ise toplumun ahlaken doğru kabul ettiği söylemin bir parçasını oluşturmaktadır.

Felsefi olarak iyi kavramına baktığımızda da karşımıza farklı bir tablo çıkmaktadır. Örneğin Kant'a göre iyi istenç bir tür maksimdir ve kesin buyruk şeklinde de kendini göstermektedir. Kant kesin buyruk adını verdiği: "*Ancak aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin bir maksine göre eylemde bulun*", ilkesi kişinin sadece eyleminin değil, aynı zamanda niyetinin de iyi olması gerektiğini ve bu iyi istencin herkes için geçerli olan bir tür yasa olması gerektiğini belirtmektedir (Kant, 2002, s. 38). Öte yandan Aristoteles' göre iyi kavramı şöyle tanımlanabilir: "*Yapılanlarda kendisi için istediğimiz, başka şeyleri de onun için istediğimiz bir amaç varsa ve her şeyi bir başka şey için tercih ediyorsak, bunun iyi ve en iyi olacağı açıktır.*" (Aristoteles, 1997, s. 2). O halde iyi kavramını, her şeyi kendisi için istediğimiz, tercih ettiğimiz ve kararlarımızda uyguladığımız yetkinlik durumu gibi düşünebiliriz. Ancak sadece bireyleri iyi olan bir toplum yaratmak yeterli değildir. Aynı zamanda öyle bir toplum olmalıdır ki, çağa ayak uydurmalı, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmalı, görgü kuralları içselleştirebilmeli, hatta alışkanlık haline getirebilmeli, kısacası modern yaşamın kurallarına hâkim olmalı ve uygar bir halk topluluğu olabilmelidir.

Çok partili siyasi yaşama geçildikten sonra hazırlanan 1948 ilkokul programı ve bu programa göre hazırlanan yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında "Halkın Aydınlatılmasına Yardım Eden Kurum ve Vasıtalar" adlı bölümde, toplum içinde yaşayan insanların yurttaş, meslek adamı ve uygar bir insan olarak aydınlatılması gerektiği söylenmektedir (Arıç, 1954, s. 46). Birey yurttaş olarak aydınlatılmalıdır, çünkü yeni çıkan kanunlar hakkında bilgi edinmesi, hangi partiye oy vermesi gerektiği ve ne zaman askere alınacağını bilmesi gerekir. Öte yandan birey meslek adamı olarak da aydınlatılmalıdır, çünkü ancak bu sayede mesleğini ilgilendiren yeni buluşları ve ilerlemeleri öğrenebilir. Son olarak da bireylerin uygar bir insan olarak halkının bilgili, görgülü olması gerekir, bunlar içinde öncelikle okumayı bilmesi ve tüm bunlardan dolayı da halkın gerek resmi kurumlar gerekse halkın oluşturduğu kurum ve araçlarla aydınlatılması gerekir (İleri, 1956, s. 44-45), (Arıç, 1954, s. 46). Hatta bu konuda Yurttaşlık bilgisi yazarlarından İleri, halkın aydınlatılmasını bir ihtiyaç olarak düşünmekte ve toplum içinde yaşayan insanların uygar bir vatandaş olarak aydınlatılması gerektiğini şu sözlerle anlatmaktadır:

> "*Uygar bir insan olarak halkın bilgili, görgülü olması gerekir. Telefon, buzdolabı, çamaşır makinesi, radyo, vb. araçları ancak bilgili insanlar kullanabilirler. Hastalığın sebeplerini, mikroplardan sakınma yollarını bilen kimse, sağlığını koruyabilir. Müzikten, sinemadan, tiyatrodan, zevk almak için, bu sanatların bazı esaslarını kavramak şarttır. Okumayı bilmeyen için kitap, dergi ve gazetenin ne değer olur? Sözün kısası: yeni buluşlar, yeni yaratışlar, bilgi sayesinde ortaya çıkar, bilgi ve görgü sayesinde insan rahat yaşar*" (İleri, 1956, s. 45)

Halkı aydınlatmaya yarayan kurumlardan gazeteler ve dergiler, yurt ve dünyadaki olaylardan yurttaşlarını haberdar etmekle kalmaz aynı zamanda, hükümeti eleştirir, halkın istek ve şikâyetleri haber yapar, seçimlerde partilerin adaylarını tanıtır ve genel kültürümüzün artmasında da bize yardımcı olurlar (İleri, 1956, s. 45), (Tülin, 1969, s. 77). Öte yandan halkın aydınlatılmasında kullanılan araçlardan birisi de kitaplardır. Örneğin, Yurttaşlık bilgisi kitabı yazarlarından Arıç'a göre kitaplar, insana sadece doğru yolar göstermekle kalmaz, aynı zamanda kitaplar tıpkı okullar gibi insanı yetiştirir ve yükseltir. Hatta Arıç kitabında ailelere öneride de bulunmaktadır. Ona göre her aile gazete ve dergiler için bütçesinde bir para ayırmalı ve evinde hiç olmazsa kütüphane oluşturmalıdır (Arıç, 1954, s. 47-48). Arıç kitap okumanın önemi ve faydası hakkındaki görüşlerini ise şöyle anlatmaktadır:

> "*Kitaplar hayatın zorluklarını yenmemize yardım eder. O, iyi bir arkadaş gibidir. İnsanı yalnızlıktan kurtarır, kaderlerini avutur, ona neşe ve cesaret verir… Kitap uygar bir insan için yemek, içmek kadar önemli bir ihtiyaçtır. Her aile, gazete ve dergiler için bütçesinden bir para ayırmalı, evinde hiç olmazsa, küçücük bir kitaplığı bulunmalıdır. Öğrenciler, bulundukları yerdeki devlet kitaplığından faydalanmaya ve okul kitaplıklarını zenginleştirmeye çalışmalıdır*" (Arıç, 1954, s. 47-48).

İncelediğimiz yurttaşlık bilgisi kitaplarında sinema, tiyatro ve konferanslarda halkı aydınlatmaya yardım eden araçlar arasında gösterilmektedir. Yurttaşlık bilgisi kitabı yazarlarından Kenres, konferansın halkı aydınlatma, bilgilendirme konusundaki başarısını anlatırken eski-yeni rejim karşılaştırması yaparak şunları söylemiştir: "*Konferanslar yurttaşların bilgisini artırır, onlarının düşünüşünü geliştirir. İmparatorluk zamanında halkın toplanması hoş görülmezdi. Cumhuriyet yönetimiyle, türlü konferanslar verdirerek yurttaşlar aydınlatılmaya çalışıyor*" (Kenres, 1956, s. 58). Bir başka yurttaşlık bilgisi yazarları İleri ise tiyatro ve sinema konusunda şunları söylemektedir:

> "*Tiyatro ve sinema pek sevilen eğlence yerleridir; fakat görülen piyeslerle, seyredilen filmler, insanı yalnız eğlendirmez; aynı zamanda kötülüğün cezasız kalmadığını fena alışkanlıkların ne gibi acı sonuçları bulunduğunu da gösterir; artistlerin çok güzel canlandırdıkları bu hayat hikayelerinden birçok dersler almak mümkündür… Tiyatro ve sinema, halk için okul kadar faydalıdır. Çocuklar ana, baba ve öğretmenlerinin uygun buldukları filmlere ve tiyatrolara gitmelidirler.*" (İleri, 1956, s. 48).

Öte yandan incelediğimiz yurttaşlık bilgisi kitaplarında halka açık alanlarda uyulması gereken kurallardan da sıklıkla bahsedilmektedir. Sinema, tiyatro, tren, vapur gibi uyulması gereken kurallar ise şöyledir: bilet alırken sıraya girmek, yüksek sesle konuşmamak, gülmemek, kabuklu yiyecekler yememek vb. (Akşit & Eğilmez, 1965, s. 77). Son olarak incelediğimiz yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında halkı aydınlatma araçlarından birisinin de radyo olduğu söylenmekte ve halkın bir yandan radyo sayesinde dünyada olup bitenleri bize haber verdiği, öte yandan da güzel müzik parçalarıyla bizi eğlendirdiği söylenmektedir (Kenres, 1956, s. 59).

Araştırmanın Sonuçları

Çok partili siyasi yaşam ve beraberinde getirdiği kavramların eğitim üzerindeki etkisinin en güzel örneklerinden olan ders kitaplarında, bir ülkenin özelde eğitim felsefesini genelde ise toplumsal, ideolojik ve kültürel kodlarını bulmak olasıdır. Eğitimin somut bir gerçekliği olan ders kitapları toplumu meydana getiren tüm sistemlerden etkilenen açık bir yapı oluşturmaktadır (Baykal, 17-18 Nisan 2004, s. 35). Hatta Pingel'a göre, ders kitapları sadece bilgi aktarma araçları değildir, aynı zamanda içinden çıktığı toplumun yüzyıllardır oluşturduğu gelenekleri ve normları yansıtarak, toplumun sınırını belirleyen bir tür materyaldir (Pingel, 2003, s. 1). Başka bir anlamda ise ders kitapları toplumsallaşmanın sürekliliği için olmaza olmazlardandır. Kısacası ders kitaplarından toplumsal düzenin sağlanması, milli birlik ve beraberliğin devam etmesi noktasında da önemi büyüktür (İnal, 2004, s. 85-86). O halde ders kitaplarının önemli bir işlevinin de toplumsal yapıyı değiştirmek ve egemen sınıfın ideolojisi doğrultusunda da şekillendirmek olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çerçevede ise ders kitaplarının yurttaşlık bilincinin yaratılması ve sürekliliğinin sağlanmasındaki işlevi büyüktür. İncelediğimiz yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında bu amaç esas alınarak kaleme alınmıştır. Çok partili siyasi yaşam ve beraberinde getirdiği demokrasi, hürriyet, eşitlik gibi kavramların kitaplardaki yansımaları dikkat çekicidir. Örneğin, daha önce yazılan yurt bilgisi ve yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında "Halkın Aydınlatılmasına Yardım Eden Kurum ve Vasıtalar" adlı bir bölüme yer verilmezken 1945 sonrasında yazılan yurttaşlık bilgisi kitaplarında, halkın aydınlatılmasının bir zorunluluk olduğu hatırlatılır.

İncelediğimiz yurttaşlık bilgisi kitaplarında yazılanlardan anlaşıldığı kadarıyla, halkı aydınlatmak, yaşanan çağa ayak uydurulmasını sağlayarak biz duygusuyla şekillendirilmiş evrensel bireyler yaratmaktır. Yurttaşların radyo, kitap, konferans, sinema, tiyatro, gazete, dergi gibi görsel ve yazılı iletişim araçlarından en iyi şekilde nasıl yararlanabilecekleri gösterilerek uygar bir toplum yaratmak istenilmiştir. Öte yandan incelediğimiz kitaplarda dikkat çeken bir başka ayrıntı da gelişen dünyada bilim ve teknolojiye yapılan vurgudur. İyi yurttaş olmak sadece vazife ve sorumlulukların yerine getirilmesiyle sınırlı değil; aynı zamanda dünya vatandaşı olmak, dünyada olup biten gelişmeleri takip etmek ve bu gelişmelerden kendilerine pay çıkartmakla bağlantılıdır.

Sonuç olarak çok partili siyasi yaşama geçiş sonrasında yayımlanmış yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında halkın aydınlatılmasına yardım eden araç ve vasıtalarla siyasi yaşamdaki değişikliklerin, kültürel kodlar üzerindeki etkisinin ne kadar büyük olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bunların dışında, toplum yeniden yapılandırılmak istendiğinde başta okullar ve onun küçük araçları olan öğrenim programları ve bu programlardan hareketle kaleme alınan ders kitaplarının ne kadar önemli ve işlevsel olduğu da açığa çıkmaktadır. Çünkü çok partili siyasi yaşamla birlikte ortaya çıkan çok seslilik, eşitlik, hürriyet ve hoşgörü gibi kavramlarının ders kitaplarıyla yurttaşlara inmesinde aracı rol oynamışlardır.

Kaynakça

Ahmad, F. (1976). *Türkiye'de Çok Partili Politikanın Açıklamalı Kronolojisi(1945-1971).* İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Ahmad, F. (2005). *Modern Türkiye'nin Oluşumu.* İstanbul: Kaynak Yayınları.

Akşit, N., & Eğilmez, O. (1965). *Yurttaşlık Bilgisi.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye).* İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yay.

Arıç, S. (1954). *Yurttaşlık Bilgisi-V.* İstanbul: Ders Kitapları Limited Şirketi.

Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a Etik.* (S. Babür, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi.

Başaran, M. (1999). *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri.* İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Baykal, A. (17-18 Nisan 2004). Türkiye'de Okutulan İlköğretim ve Lise Ders Kitaplarında Sayısal Veriler. *İnsan Hakları Eğitimi ve Ders Kitabı Ararştırmaları Uluslararası Sempozyumu* (s. 35-69). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

İleri, İ. (1956). *Cumhuriyet Çocuklarına Yurttaşlık Bilgisi, Sınıf V.* İstanbul: Çeltüt Yayınevi.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Miliyetçi Değerler.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kant, I. (2002). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi.* (İ. Kuçuradi, Çev.) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kenres, S. S. (1956). *Yurttaşlık Bilgisi-V.* İstanbul: İnkilap Kitapevi.

MEB. (1949). *1948 İlkokul Programı.* İstanbul: MEB Basımevi.

Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeoloji'de Eğitim, Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme.* Ankara: Turhan Kitapevi.

Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi (UNESCO).* (N. Elhüseyni, Çev.) İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Turan, R. (2004). Eğitim ve Öğretimdeki Gelişmeler: Yeni Devlet Yeni Eğitim. *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-II* (s. 99-139). içinde Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Tülin, H. (1969). *Yurttaşlık Bilgisi-V.* İstanbul: Kanaat Yayınları.

Yücel, H. A. (1959). *Felsefe Dersleri.* İstanbul: Maarif Basımevi.

Türkistan'da Eğitim Reformu Üzerine (Ceditçilik Hareketinin Ortaya Çıkışı ve Türkistan Âlimleri Üzerindeki Etkisi: Mahmud Hoca Behbudi ve Münevver Kâri Örneği)

Dr. Öğr. İzzetullah Zeki
Necmettin Erbakan Üniversitesi,, izzetullahzeki@yahoo.com

Özet

Ceditçilik hareketi 19. Yüzyılın ikinci yarısında Müslüman Türkistan halkının başlattığı eğitimde ve dini düşüncede yenileşme ile birlikte siyasal ve kültürel bir hareketten ibarettir. Dini düşüncede yenileşme fikri üzerinde çokça duran Tatar ceditçileri Abdurrahim Otuzimeni, Abdunnâsir Kursavi, Şehâbeddin Mercâni iken, eğitimde yenileşme fikri üzerinde kafa yoran ise Kırım Tatarı İsmail Bey Gaspıralı olmuştur. Gaspıralı, 1884 yılında Kırım Bahçesaray'da açtığı ilk Usûl-i cedit okuluyla ceditçilik hareketinin ilk somut adımını atmıştır.

Gaspıralı, daha sonra çıkarttığı "Tercüman" gazetesiyle ceditçilik düşüncesini Rusya dışındaki ülkelere yaymaya çalışmıştır. Bunun için Türkistan'a öğrencilerini göndermiş ve daha sonraları ise bizzat kendisi Türkistan seyahatleri çerçevesinde Buhara emirliğine uğramış, Buhara emirine usûl-ı cedit okullarını anlatmış, Buhara emirini Tercüman'a abone yapmıştır.

Gaspıralı'nın Türkistan seyahatleri, ceditçilik hareketinin Türkistan'a yayılması ve Türkistan âlimlerinin bu düşünceden etkilenmesinde önemli rol oynamıştır. Gaspıralı, Türkistan seyahati sırasında Mahmud Hoca Behbudi ile karşılaşmış, daha önceden de Tercüman üzerinden ceditçilik fikrine aşina olan Behbudi, İsmail Bey Gaspıralı'nın yenilikçi fikirlerinden derinden etkilenmiş, 1903 yılında Semerkant'ta ilk cedit okulunu açarak Türkistan ceditçilerinin öcülerinden olmuştur.

Semerkant'ta eğitim faaliyetlerini sürdüren Behbudi, eğitim faaliyetini tüm Türkistan'a yaymak için Semerkant, Buhara, Taşkent âlimleriyle irtibat halinde olmuştur. Bu sırada daha önceden de Tercüman'ı sürekli takip eden, 1901 yılında Taşkent'te ilk cedit okulunu açan Taşkentli Münevver Kâri ile yakından irtibat kurmuştur. Türkistan ceditçilerinin iki önemli siması olan Mahmud Hoca Behbudi ve Münevver Kâri sadece okul açmakla yetinmemişlerdir. Bunun yanı sıra, bu okullarda okutulmak üzere eser ve makale yazmışlar, gazete ve dergi çıkartmışlar, matbaa ve şirket açmışlar, Türkistanlı öğrencileri ücretsiz okutmak ve yurtdışına göndermek için dernek ve vakıflar kurmuş ve hatta Türkistan Özerkliğini ilan etmişleridir.

Anlaşıldığı üzere eğitimle faaliyete başlayan Türkistan ceditçileri daha sonraları siyasi bir yapıya dönüşmüş, çok geçmeden 1938 yıllarında Sovyetler tarafından bastırılmış ve faaliyetleri durdurulmuştur. 1980'lere kadar vatan haini ilan edilen ceditçiler bu yıllardan Sovyet Özbek cumhuriyeti tarafından sonra aklanmış, "İstiklal Kahramanları" unvanı verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ceditçilik, kadimcilik, Türkistan, Gaspıralı, Behbudi, Münevver Kâri)

The Jadidist Movement And Impact to The Turkistan Scholars: Mahmoud Hodja Behbudi And Munawer Qari

Abstract

The Reformist Movement of Turkistan is an educational, religious, political and cultural movement, which began by the Muslims of Turkistan in the second half of the 19th century. Tatar reformist scholars such as Abdurrahim Otuzimeni, Abdunnasir Kursavi and ShahabeddinMarjani have stressed on the notion of religious reform, while Crimean Tatar Ismail Bey Gaspirali has put emphasize on the idea of educational reform. By opening the first reformist school in Bahchasaray, Crimea, in 1884, Gaspirali had initiated the first tangible step toward the educational reform.

Later on, by founding "Tarjuman" newspaper, Gapirali attempted to spread his reformist ideas to the countries outside of Russia. For that purpose, he sent students to Turkistan for education, and then he himself travelled to Bukhara where he visited the king of Bukhara. In that visit, he gave information to the King about the new and modern schools and he even subscribed the King to Tarjuman newspaper.

Gaspirali's journeys to Turkistan played a crucial role in spreading the reformist ideas and influencing the local scholars in the region. During his journey to Turkistan, Gaspirali met with Mahmud Khoja Behbudi who was already familiar with the notion of reformism through Tarjuman. Behbudi was deeply influenced by the modernist thoughts of Ismail Bey Gaspirali, andin 1903, by opening the first modern school in Samarkand; he became one of the pioneers of the Turkistanian Reformism.

While continuing to his educational activities, Behbudi contacted numarious scholars of Samarkand, Bukhara, and Tashkent in order to spread his educational reform to the whole Turkistan. Meanwhile, he established a close connection with Munawwar Qari of Tashkent who was already a follower of Tarjuman and opened the first modern school in Tashkent, in 1901. The two influential figures of Turkistanian modernisms, Mahmud Khoja Behbudi and Munawwar Qari, not only just opened schools, but they also wrote books and articles to be read in those schools. In addition, they published academic journal and newspaper, established printing press and incorporation, founded associations and charitable institutions in order to educate the Turkistanian students and send them abroad, and even they declared the independence of Turkistan.

As it is understood, the Turkistanian reformism, which began its activities with educational reform at the beginning, took a political shape; however, after a while, their activities had been stopped by the Soviets in 1938. All the reformers were declared as the traitors within the Soviet countries till 1980s, yet when Uzbekistan became an independent state, they had been acquitted by the government and even were declared as the "Heroes of Independence."

Keywords: reformist movement, Turkistan, Gaspirali, Behbudi, Munawwar Qari)

Giriş

Medeniyet ve ilim beşiği olma şerefini tarihe mal eden Türkistan, 18. Yüzyılın ilk yarısında hanlıklara bölünmüştür.[45] Türkistan, Karahanlılar, Gazneliler, Selçuklular, Timurlular döneminde altın çağını yaşamış, büyük Türk düşünürleri, âlimleri, şairleri, mucitleri bu dönemde yetişmiştir. Örneğin Kaşgarlı Mahmud, Ali Şir Nevai, Uluğ Beg, Harezmi, Ali Kuşçu bu dönemlerde yetişmiştir. Dolaysıyla bunlar, dil, kültür, siyaset, bilim öncüleri olmuş ve ilim, medeniyet zirveye çıkmıştır. Ne yazık ki Timurlulardan sonra, özellikle Şeybânilerin son dönemlerinde bu faaliyetlerden bahsetmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Artık o bilim üreten medreselerde tasavvuf hâkim olmuş, inzivaya çekilme dönemi başlamıştır.[46]

Özellikle 1868'li yıllara gelindiğinde Türkistan hanlıkları işgale uğramış,[47] hanlıklara bölünmüş ülkenin medreseleri de tamamen bilim yapma üreticiliğini kaybetmiş, sadece var olan şerh edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra kendisinden ayrıntılı olarak bahsedeceğimiz Musa Cârullah bu durumu ağır bir şekilde eleştirmiş, selef dönemine dönüp bakmamız gerektiğini vurgulamıştır. İslam'ın, ilk dönem Müslümanlarınca anlaşıldığı şekliyle algılanmasını amaçlar ve bunun için sık sık selef geleneğine atıf yapar. Çünkü Kur'ân'ın mesajını en iyi anlayan onlar ve Hz. Muhammed (s.a.v) den sonra Kur'ân'ı en iyi yorumlayanlar onların olduğunu ifade eder.[48]

Rus Çarlığının oyununa gelen Kadimciler, eski hece metodundan ses metoduna geçen Usul-ı Ceditçileri ağır bir şekilde eleştirmişler bunu Kur'ân-ı Kerîm harflerine ters olduğunu dile

[45] Abdullah Recep Baysun, **Türkistan'da Milli Hareketler**, İstanbul, 1945, s. 5.
[46] Muhammed Zahir Bigi, **Mâverâünnehir**, Basıma haz.: Ahmet Kanlıdere, İstanbul, 2009, s. 92.
[47] Ahad Andican, **Cedidizmden Bağımsızlığa Hariçte Türkistan Mücadelesi**, İstanbul, 2003, s. 70.
[48] Ahmet Kanlıdere, **Kadimle Cedit Arasında Musa Cârullah,** İstanbul, 2001, s. 204.

getirmişlerdir.[49] Sadece hece değişikliği konusunda değil aksine Usul-ı Ceditçilerin tüm faaliyetlerini eleştirmişler ve hatta tekfir noktasına kadar gitmişlerdir. Daha beteri Ruslara şikâyet bile etmişler.[50]

Usul-ı Ceditçilere geçmeden, Usul-ı Kadimciler ve dönemleri hakkında çalışmamıza ışık tutacak olan Tatar Ceditçisi Muhammed Zahir Bigi'nin "Mâverâünnehir'de Seyahat" adlı izlenimlerinden yola çıkarak açıklık getirmek istiyoruz. 1893 yılında Kazan'dan kalkıp Mâverâünnehir'a seyahate çıkan Bigi, adım adım Mâverâünnehir'i gezmiş, izlenimlerini bir kitap haline getirmiştir. O, özet olarak o dönemi şöyle tasvir eder: Türkistan adetleri Rusya topraklarındaki Kazan adetleri gibi değilmiş, orada dini yaşam çok güzel, hanımlar örtülü, âlimler ise değerliymiş. Medreselerde Arapça okutuluyormuş, Buhara'da ehl-i ilme Damla (Mele) ile kâtip deniliyor, en aşağı rütbelisi beş vakit namaz kıldırabiliyormuş. Buhara imamlarının ekseriyeti cahilmiş. Nahiv bilgisi biraz fazla olanı varsa kadı, müderris oluyormuş. Buhara Medreselerindeki odalar para ile satılıyor, zengin olan talebe daha güzelini alabiliyor, bu vakıf mallarını kontrol eden herhangi bir merciin olmadığı belirtilmektedir.[51]

Bigi, başka bir gözlemini şöyle aktarır: pazarda gezerken "Yol Verin" "Ayağa Kalkın" diye bir ses duydum. Çayhanede oturanlar ayağa kalktılar ve el bağladılar. Bir dakika sonra araba ile bir Rus geldi geçti gitti. Bu duruma vakıf olmamıştım. Oradaki halka bunu sordum. Onlar bana, biz şeyhlerimize karşı böyle saygı duruşu yapıyoruz. Bunu gören Ruslar da kendileri için bunu talep etmişler diye cevap verdi.[52]

Ceditçilik öncesi dönemle ilgili ceditçilik hareketinin öncüsü İsmail Bey Gaspıralı'nın da 1909 yılında kaleme aldığı "Kadimcilik-Ceditçilik" adlı yazıları Muhammed Zahir Bigi'nin seyahat izlenimlerini destekleyici bir nitelik taşımaktadır. Gaspıralı bu dönemle ilgili gözlemlerini şöyle betimler: "Bizim Kırım ve vilayetlerimizde yaylı açık fayton, ökçeli potin veya bot, demiryolu vagonu görüldüğünde "Kadimciler" muhalefet göstermeye başlayınca bunlara bizim "Ceditçiler" de tek tük karşı çıkmaya başladı. Yani "Kadimcilere" göre hanım ve hacıların kilim veya keçe örtülü mugedek araba (üstü örtülü araba) ile gezmeleri edebin; açık faytona binmeleri bozukluğun alametiydi. Dahası sarı mest ile sarı pabucu terk edip bot giymiş bir kadın yolda görülürse, mutlak fenalardan sayılırdı. Kadimciler on- on beş sene işlemeli bota, demiryolunda yürüyen trenlere yaklaşmadılar. Tâ ki, İstanbul'dan işlemeli botlar gelene kadar. Bundan sonra İstanbul'da giyer diye botu giymeye, İstanbul'da binerler diye trene binmeye başladılar"[53].

19. yüzyılda Türkistan'da bu vaziyet devam ederken işgalci Rus devleti bölgenin süper gücü haline gelmiş günden güne Türkistan topraklarını bilfiil işgal ediyordu. Çar hükümeti Türkistan'daki emirleri baskısıyla kendi egemenliği ve hegemonyası haline getirmiş, Türkistan halkını koyun gibi yönetebilmek için dünyaya göz açtırmıyordu. İlim yuvası medreseleri eğlence yerine, halkın rehberi olan müderrisleri at gözüyle bakan birer robot haline dönüştürmüştür. Kısacası bu hareket kadimcilere bir tepki olarak, 19. yüzyılın başlarında din, eğitim ve siyaset alanlarında bir uyanma dönemi başlamıştır. Bu uyanışa "Usul-ı Cedit" veya "Ceditçilik" adı verilmiştir. Kökleri her ne kadar geriye gitse de pratik olarak ilk defa İsmail Bey Gaspıralı'nın Kırım Bahçesaray'da açtığı "Usul-ı Savtiye" yani "Usul-ı Cedit" mektebinin açılmasıyla duyulmaya başlanmıştır.[54] Bu hareketin temel ilkeleri, okulu medreseden ayırmak, ilkokullara ayrı öğretmenler tayin etmek, öğretmenlere maaş bağlamak, okuma, yazma öğretmek, kız çocukları için ayrı ilkokullar açmak, belli bir programa göre öğretim yapmak gibi konulardan ibarettir.[55]

Cedit hareketi her ne kadar başlangıçta eğitimde bir reform olarak görünse de çok kısa bir sürede toplumun tüm kesimini etkilemiş ve eğitim, din, siyaset gibi alanlarda yayılmıştır. Hatta o kadar ileri

---

[49] Yavuz Akpınar, **İsmail Gaspıralı Seçilmiş Fikri Eserleri**, İstanbul, 2008, s. 279.
[50] İbrahim Maraş, **Türk Dünyasında Dini Yenileşme** (1850-1917), İstanbul, 2002, s. 93.
[51] Bigi, s. 95.
[52] Bigi, s. 287.
[53] Akpınar, **İsmail Gaspıralı Seçilmiş Eserleri** s. 278.
[54] Begali Kasımov, **Milli Uyanış,** çev: Fatma Açık, Ankara, 2009, s. 161.
[55] Nadir Devlet, **İsmail Bey Gaspıralı,** Ankara, 1988, s. 67.

gidilmiş ki klasik medreselerde eğitim görmüş, kadimci dediğimiz ulemanın içinden, Türkistan Ceditçiliğinin öncüleri olacak Müftü Mahmud Hoca Behbudi, Hafız Münevver Kâri gibi büyük zatlar yetişmiştir. Bunlar Türkistan'da Cedit okulları açmış, Cedit öğrencileri yetiştirmiş, Cedit gazete ve dergileri çıkartmış, Türkistan'ın özgürlüğü için mücadele vermiş, bu şekilde Müslüman Türk kültür ve medeniyetini koruyarak, başta Özbekistan olmak üzere, bugünkü Türk Cumhuriyetlerinin temel taşlarını atmışlardır.[56]

Cedit Kavramı Ve Cedit Hareketinin Ortaya Çıkışı

Cedit kelimesi, lügat anlamı itibarıyla; eskinin zıddı olarak, yeni anlamına gelmektedir. Aynı kelimenin bir başka türevi olan tecdit ise; yenilenmek, bir şeyi eki haline kavuşturmak gibi anlamları içermektedir.[57] Usûl-i Cedit, eğitimde yenleşme veya diğer bir tabirle maarif reformu ile ilgili bir kavramdır. Her ne kadar kavram olarak Usûl-i Cedit , önceleri Osmanlı ıslahat hareketleri çerçevesinde kullanılmış ise de İsmail Bey Gaspıralı ile birlikte, Kırım, Rusya, Sibirya ve Türkistan'da yaşayan Müslüman Türklere mal edilmiştir.[58]

Daha sonra Usûl-ı Cedit hareketi Türkistan Müslüman Halkının özgürlükçü, reformcu, ilerlemeci hareketinin ismi olup, 19. yüzyılın sonlarında bugünkü Türk Cumhuriyetlerinin coğrafyası olan Türkistan'da ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın başlarında şekillenip çok kısa bir zamanda yüksek seviyelere ulaşmış, 1917 yılında Bolşevik devrimi sonrasında daha da güçlenmiş, kendi mevki ve yönelişini korumuş mücadeleci, özgürlükçü, yenilikçi, siyasal ve sosyal bir hareket haline dönüşmüştür.[59]

Ceditçilik hareketinin çıkış noktasını daha geriye götürüp aslında 1828–1866 yılları arasında Mercânî'nin talebesi ve meslektaşı Hüseyin Feyizhani'nin "Islah-ı Medaris" adlı eserinde tartışıldığı fikrini savunanlar da bulunmaktadır.[60] Her ne kadar anlam olarak yeni ve yenilik manalarına gelse de sadece yenilik taraftarı değildir. Yeni tefekkür, yeni insan, yeni evlat gibi geniş anlamları da içermektedir. Cedit hareketi, eski kültürel değerlerini koruyarak ve bu değerlerin kalıcı olmasını sağlamak için güncel gelişmeleri, siyasal olayları da takip eden bir harekettir.

Kısacası bu terimin sistemli olarak ortaya çıkışı İsmail Bey Gaspıralı'nın 1884 yılında Bahçesaray'da "Usul-i Cedit" adında yeni bir okul açmasıyla başlamıştır. Bu bir eğitim faaliyetinin başlangıcı olmakla beraber bir hareketin de ilk kıvılcımı olmuş, faaliyet alanı genişlemiş, engelleri aşmış, bir hareketten öte bir ideolojiye dönüşmüştür. Uyuyan halk arasında yeni-eski fikirlerini doğurmuş, fikir hürriyeti, düşündüğünü ifade edebilme kabiliyeti kazandırmıştır.

Bu dönemde eski geleneğin temsilcileri olan mollalar, kendileri gibi düşünmeyenleri, yani gazete okuyan ve yeni usulde eğitenleri ceditçilikle itham etmiştir.[61] Ceditçiler Osmanlı yurdundaki siyasi oluşumlar (Genç Osmanlılar, Genç Türkler) etkisiyle Genç Buharalılar, Genç Hiveliler, Genç Türkistanlılar diye siyasi ve özgürlükçü oluşumlar içine girmişlerdir. Bu konuyla ilgili 1919 yılında Türkistan ceditçilerinden ve tiyatro yazarı Abdullah Badri'ye kim bu Genç Buharalılar sorusuna şöyle cevap vermiştir: " Onlar fikirleri, hayalleri ve arzuları biz zavallı ve garipleri emirler, beyler ve zenginlerin zulmünden azat etmek üzere kurulmuş bir harekettir."[62]

Yukarıdaki ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır ki, genel olarak cedit hareketi ve özel olarak Genç Buharalılar, Genç Türkistanların asıl hedefleri zorbacıların zulmünden kurtulmak ve özgürlüklerine kavuşmaktır. Tarihi verilerden edinilen bilgilere göre ceditçilik bir akım değil, bir harekettir. Hem de

---

[56] Böri Bey Ahmedov, Zahidullah, Münirov, el-**Arab ve'l- islâm Fî Özbekistan**, Beyrut, 1996, s. 417.
[57] Maraş, s. 31.
[58] Maraş, s. 39.
[59] Begali Kasımov, **Milli Uyanış**, çev: Fatma Açık, Ankara, 2009, s. 1.
[60] Nadir Devlet, **1917 Ekim İhtilali ve Türk-Tatar Millet Meclisi**, Ötüken Yayınları, İstanbul, 1998, s. 45.
[61] Abdullah Avlani, **Seçilmiş Eserler, II.** Taşkent, 1988, s. 288.
[62] Abdullah Badri, **Yaş Buharalılar Kimler?,** Moskova, 1919, s. 3.

sosyal, siyasal ve kültürel bir harekettir. Son zamanlara kadar bu hareket sadece eğitim hareketi olarak gösterilmiştir.[63]

Ceditçilik, XIX. yüzyılın sonuna doğru Rusya Müslümanları arasında eğitim ve kültür alanında başlayan yenileşme hareketidir.[64] Tabii ki bu hareketin gelişme sürecinde bahsi geçen İsmail Bey Gaspıralı'nın "usul-î cedit" okulu başrolü oynamıştır. Bu okullarda okumuş cedit adamları çoğalmış, başta Kırım Bahçesaray olmak üzere Semerkant, Taşkent, Buhara, Kazan gibi birçok Türkistan illerinde yeni cedit okulları açılmış, buna tepki olarak usul-î kadimciler de sesiz kalmamış, bu okullarda okuyan ceditçileri tekfir etmiş ve idam sehpalarına götürmüşlerdir.[65]

"Milli Uyanış" adlı eserin sahibi Begali Kasımov, ceditliğin tarihsel gelişimi ve aşamaları hakkında şu tarihleri bize sunmaktadır: Ceditçilik fikri esasen 1900–1925 yılları arasında ortaya çıkmış ve bu yıllar arasında da gelişmiş, genişlemiş, özellikle 1917 yılı Bolşevik devriminin gerçekleşmesiyle biraz derin nefes almaya başlamıştır. 1920'lere kadar bu hareket hakkında gözle görünen bir çalışma yapılmamıştır. 1920 yılında neşredilen "Buhara İnkılâbı Tarihinde Materyaller" ile Feyzullah Hocaev'in "Buhara İnkılâbına Dair" eseri, bu konuda yapılan ilk temel eserlerdir.1929–1937 yıllıları arası ceditçilerin karanlık yılları denilebilecek yıllardır. Bu yıllarda ceditçilerin liderlerinden Münevver Kari ve gurubu hakkında tutuklama kararı çıkartılmış, 1931 yılında OGPU'nun kararıyla 56 ceditçi mahkemeye çıkartılmış, 18'i idama mahkûm edilmiştir. 1937 yılına gelindiğinde ceditçiler hakkında toplu tutuklama emri çıkartılmış, millet, vatan diyen herkes hainlikle suçlanmış ve bu suçlamalarla katledilmiştir.[66]

1938–1956 yıllar arasında cedit hareketi ve mensuplarına acımazsızca karalama propagandası başlatılmış, cedit hareketi temsilcileri halkın ve yeni neslin gönlünden silinmeye çalışılmıştır. Ancak 1956 yılı sonrası zalim Stalin tutuklama siyasetini yumuşatmış ve bazı cedit önderleri temize çıkartılmış ve halk, vatan, millet düşman suçlamalarından kurtulmuş, "Ötken Künler" gibi en meşhur romanlar sansürlenerek yayınlanmaya başlamıştır.[67]

1960-1970'li yıllarında yine her şey eskisi gibi olmaya başlamış, yine tutuklamalar, yine suçlamalar ve yine karamalar devam etmiştir. Cedit temsilcileri marifetçilikle suçlanmıştır. Bu durum 1985 yılı demokratik uygulamalar çerçevesinde, yeniden yapılanma ve açıklık politikası başlayana kadar devam etmiştir. Gorbaçov'un bu yeni açılımı, ceditçileri bir nebze olsun rahatlatmış ve ceditçiliği ilmi yollarla ve planlı bir şeklide öğrenme zeminini yaratmıştır.1987 yılında Özbekistan'da ceditçilere ithaf edilen bir toplantı yapılmıştır.[68]

1995 yılında Özbekistan'ın Fransa elçiliği binasında "Merkezi Asya'yı Öğreniş İlmi Tetkikat Enstitüsünde bu konu ile ilgili bir sempozyum yapılmıştır. bu Fransa'daki bir ilmi dergide yayınlanmıştır. Yine aynı şekilde 1999 yılında Özbekistan'da Almanya Konrad Adenauer Derneği işbirliği ile cedit hareketinin ortaya çıkışı, şartları, milli bağımsızlıkla ilişkisi, kadın hakları ve özgürlüğü gibi konuları kapsayan "XIX. Yüzyılın başında Merkezi Asya: Ceditçilik, Muhtariyetçilik, İstiklalcilik" adı altında bir uluslararası toplantı yapılmıştır.[69]

Kısacası Cedit hareketinin tarihsel gelişm sürecine baktığımızda birçok olumlu ve olumsuz olaylar ve gelişmeler gözümüze çarpmaktadır. Cedit hareketi 1920'li yıllara kadar faaliyetlerine devam ettirmiştir. Ancak 1930'den 1980'lere kadar ciddi bir duraklama yaşamış, 1917 yılında ilan edilen Türkistan Muhtariyeti ortadan kaldırılmış, Mahmud Hoca Behbudi, Münevver Kâri gibi büyük liderleri şehit edilmiştir. Bu dönemlerde ceditçiler hep karalanmış, halkın gönlünden çıkartılmaya

---

[63] Erşahin, s. 2.
[64] Taha Akyol, "*Cedîdcilik*", DİA, İstanbul, 1993, VII, 211.
[65] Coşkunaslan, s. 121.
[66] Kasımov, s. 7.
[67] Abdullah Kadiri, **Ötken Künler**, Taşkent, 1958, s. 30.
[68] Alâeddin Yalçınkaya, **Sömürgecilik Pan-İslamizm Işığında Türkistan 1856'den Günümüze**, Ankara, 2006, s. 393.
[69] Kasımov, s. 13.

çalışılmıştır. Daha önce bahsettiğimiz gibi 1980'li yıllara gelindiğinde yumuşama dönemi başlamış, Gorbaçov'un göreve gelmesi ve açıklık şeffaflık politikasıyla daha da perçinleşmiştir. Bu dönemde az da olsa Sovyet işgali altındaki milliyetlere bazı haklar tanınmıştır. Bu çerçevede Ceditçiler aklanmış, istiklal kahramanları unvanını almışlardır. Bu da doğal olarak, her siyasal ve sosyal hareketin gerçekte kat etmesi gerekken merhalelerdendir. Burada önemli olan sosyal ve siyasal hareketin temel görüşlerinin baki kalması, gözle görünebilecek sonuçlar elde etmesidir.

Cedit hareketinin tarihine baktığımızda şu noktaya şahit oluruz ki cedit hareketi ilimden, fenden yana özgürlükçü bir hareket olmuş ve bunu şiddete başvurmaksızın başarmaya çalışmıştır. Türk cumhuriyetlerinin bağımsız devletler olarak kurulması bunu açıkça kanıtlamıştır.[70] Netice olarak şunu söyleyebiliriz ki, gerçekten Ceditçilik hareketinin Sovyetler dönemindeki milli uyanış ve aydınlanma hareketi, milli istiklal için önemli bir girişimdir. Bu yönü ile Türkistan tarihinde önemli izler bırakmıştır.

Cedit Hareketinin Lideri İsmail Bey Gaspıralı

Ceditçilik hareketinin kurucu babası ve Türk düşünce tarihinin parlak siması İsmail Bey Gaspıralı, 21 Mart 1851 tarihinde Kırım'ın Gaspıra denilen bölgesinin Avcı köyünde dünyaya geldi. Babası Mustafa Bey, Kafkas ve Kırım genel valisi Kenyaz Vorontsov'un yanında tercüman olarak çalıştı. Sadakatli hizmetlerinden dolayı mülazım, asilzade mertebelerine yükseldi. Annesi Fatma Hanım ve bakıcısı Habibe Hanım, İsmail Bey'in iyi yetişmesi için önemli rol oynadılar.[71]

Gaspıralı sekiz yaşındayken Bahçesaray Hacı İsmail'in eski okuluna verildi. On yaşına gelince babası, annesinin itiraz etmesine rağmen Akmescit Uberniye askeri okuluna yazdırıldı. 12 yaşındayken Voronej subaylar okuluna geçti. 13 yaşına geldiğinde Moskova Milyutin[72] lisesine girdi. Özellikle lise öğretmenlerinin mutaassıp davranışları İsmail Bey'in milli duygusunu güçlendirdi.[73] Gaspıralı 1868 yılında eğitimini tamamlayarak yurdu Bahçesaray'a döndü ve Zincirli Medresesinde Rusça dersi vermeye başladı. Daha sonra yüksek eğitimini tamama erdirmek üzere 1872 yılında Fransa'ya gider orada bir süre kaldıktan sonra 1876 yılında Bahçesaray'a döner. Fransa'da İ.S. Turgenev[74] gibi büyük düşünürlerin fikirlerinden yararlanır ve doğu batı kültürüne sahip olan İsmail Bey Gaspıralı içindeki duygularını bir süre gizlemeye çalışır ve 1878–1884 yıllarında belediye başkanlığı görevi yapar. Bahçesaray'ı güzelleştirmeye, ışıklandırmaya çalışır. Bu faaliyetleri yapan İsmail Bey Gaspıralı "yersiz masraflar" iddiasıyla suçlanır ve istifa etmek zorunda kalır.[75]

Bu dönemde yeteri kadar üne sahip olan İsmail Bey Gaspıralı, asli görevi olan millete hizmet faaliyetlerine, 1879 yılında Tercüman gazetesini çıkararak ilk adımını atmış olur. Bununla yetinmez, davasını daha iyi tanıtmak için 1881 yılında "Türkistan Müslümanlığı" adlı eserini kaleme alır. Bu kitabı yazmakla Rusya Türk Müslüman halkının hak ettiği hakkını aramaya çalışır.[76]

Gaspıralı bu kitabında, Rusya'da bir Türk Müslüman topluluğunun varlığından ve bunun bir gerçek olduğundun, bunların Rus tebaası olduğundan, Rusya tarafından medenice yetiştirilmesinden, bunu yaparken Rusya'nın bu durumdan korkmamasından, bilakis kendi yararına olduğunu bilmesinden, farklı halkların din, dil, kültürlerinin korunmasından bahseder.[77] Gaspıralı Müslüman halkının ilim merkezi olan medreselerin yeniden yapılandırılması, yeni modern dünyaya göre hazırlanması, bu medreselere ayrı bütçe tahsis edilmesinden bahseder. Medreselerin çok kötü şartlarda olduğunu

[70] Altaylı, s. 439.
[71] Kasımov, s. 160.
[72] 1857'de, Rus Kafkasya Ordusu Kurmay Başkanı General ***Milyutin.***
[73] Kasımov,s.163.
[74] İvan Sergeyeviç Turgenev (1818-1883) Rus şair, oyun yazarıdır.
[75] Kasımov, s. 164.
[76] Kasımov, s. 165.
[77] Akpınar, s. 86.

belirtmek için şu olayı aktarır: " Odessa[78] Genel Valisi H.H. Roop bir sebeple Bahçesaray'a gelmişti. Gaspıralı ona eşlik ve tercümanlık etmiş ve vali Bahçesaray'ın baş medresesi "Zincirli Medrese"sini ziyaret eder ve gözlemlerini şöyle aktarmıştır: "Beyler, bizim devrimizde mahpusların, cinayetçilerin yaşam imkânları dahi bu çocukların eğitim imkânlarından daha iyidir"[79] buyurarak Türk-Müslüman çocuklarının eğitildiği ortamın kötülüğüne işaret etmiştir.

İsmail Bey Gaspıralı da, halkını böyle kötü durumlardan kurtarmak ister ve "Rusya Müslümanlığı" eserinde halkın biran evvel bu acılardan kurtarılmasını dile getirmiştir. O halkın dinini asla unutturulamayacağını ve asimile edilemeyeceğini ifade etmiş ve şu olayı aktarmıştır: "Bir zamanlar Lituanya asilzadelileri, Tatar süvarilerini harbi işler ve şahsı mülahazaları için hizmete almışlardı. Geçen yıl onların çocuklarını gördüm, İsimleri, dilleri değişmiş fakat hala Müslümanlığa tutunmaktalar. Bu olaydan sonra inandım ki Müslümanlık yok edilemez"[80] demiştir.

Kısacası O, Müslümanların hukukunu, yegâne yol olarak Müslümanlara eşitlik, hürriyet, ilim ve eğitim zemininde manevi tekâmülü gerçekleştirmek ve Ruslarla aynı seviyeye çıkarmalarını sağlamakla olacağına inanmıştır. Bundan şu anlaşılmaktadır ki Gaspıralı bilgin, kültürlü bir toplum istemektedir. Cahil bir toplumla hedefe varılamayacağının farkındadır. O, gerçekte bu şekilde hürriyet mücadelesi vermektedir.

Semerkant Ceditçisi Mahmud Hoca Behbudi Ve Düşünceleri

Türkistan ceditçilik hareketinin önemli siması, müftü, siyasetçi, yazarlık gibi sıfatlarla anılan Mahmud Hoca Behbudi 1875 yılında Semerkant kentinin Bahşitepe köyünde doğdu. Onun soyu meşhur Türkistan Piri Ahmed Yesevi'ye dayanmaktadır. Mahmud Hoca Behbudi'nin dedesi olan Kâri Niyaz Hoca aslen Ürgençli olup ancak 12. asırda Semerkant emiri Şah Murat Han tarafından hafız yetiştirmek üzere Semerkant'a getirilmiş, burada ömrünün sonuna kadar hafız yetiştirmiştir.[81]

Türkistan Ceditçi Mahmud Hoca Behbudi, Türkistan gençlerinin aydınlanması için faaliyet göstermiş, onların her türlü gelişmeden bilgilenmesi, çağdaşlaşması için çalışmış, gençlerin bir dini rehber olarak dini muhafaza etmeleri, bununla birlikte dünyevi bilimi de öğrenmeleri ve bunları sosyal hayatta Müslümanların menfaati için uygulamaları gerektiğini öne süren ceditçi bir düşünürüdür.[82] Onun bütün faaliyetleri sadece halkının menfaati çerçevesinde olmuş, halkının mutlu yaşaması için onların evlatlarının okuma yazma bilen şahıslar olarak yetişmesi için mücadele vermiştir. O, 1914 yılında yazdığı "Yoldaşlara Müracaat" adlı makalesinde şöyle yazmıştır:"İslamiyet öyle bir dini metin ve terakkiye temayüllü olan bir din ki, insan ne kadar ilim öğrense İslami akideleri de o kadar güçlenir, hatta ne kadar mülkünüz varsa satınız ve evlatlarınızı okutunuz".[83]

1868 yılında Ruslar Semerkant'ı işgal edince Behbudi'nin babası Behbud Hoca ailesiyle birlikte Semerkant'ın merkezini terk ederek Siyab bölgesinin Bahşi Tepe köyüne yerleşmiş, yedi yıl o mahallenin imam-hatipliğini yapmıştır. Mahmud Hoca Behbudi işte burada doğmuştur. Mahmud Hoca Behbudi 6–7 yaşlarına gelince büyük dayısı Muhammed Sıddik'ın yanında okuma yazmayı öğrenmiş, sonra hafız olmak üzerine babasını yanında okumaya başlamış ve dört yıl içinde Kur'ân-ı Kerîm'i hatmetmiştir. O, bununla birlikte küçük dayısı Molla Adil'den Arapça sarf, nahiv, Kafiye, Şerh-i Câmi'yi, mantık ilminden "Şemsiye" adlı kitabı, fıkıhtan "Muhtasar-ı Vikâye"nin birinci cildini, biraz hadis ve matematik öğrenmiştir. Babası Behbûd Hoca Salih Hocaoğlu Türkistan'ın itibarlı, soylu âlimlerindendi. 1894 yılında Behbudi Hoca vefat edince Mahmud Hoca Behbudi dayısı Kadı

[78]Odessa, Ukrayna'nın güneybatısında şehir ve aynı isimdeki Odessa ilinin yönetim merkezi. Karadeniz kıyısındaki en büyük limanlardan birine sahiptir.
[79] Kasımov, s. 166.
[80] Kasımov, s. 168.
[81] Şerafeddinov, **Hacın Muin Seçilmiş Eserler**, s. 10.
[82] Timur Kocaoğlu, **Türkistan'da Yenilik Hareketleri ve İhtilallar: 1900–1924**, Soat- Haarlem, 2001, s. 178.
[83] D.A. Alimov vd., s. 49.

Muhammed Sıddiki'nin himayesinde büyüdü.[84]

Geleneksel medrese eğitimini Semerkant ve Buhara'da alan Mahmud Hoca Behbudi, 18 yaşında kâtip, daha sonraları ise kadılık, müftülük makamlarına yükseldi. 1899–1900 yılları arasına hacca giden Mahmud Hoca Behbudi'nin dünya görüşü çok değişti. Kendi ifadesi ile "sekiz yıl yolculuk" yaptı. Bu süre zarfında farklı çevreler ve farklı gruplarla tanıştırır. Onun dünya görüşünün şekillenmesinde bu yolcuk ve Ceditçilik hareketinin kurucusu İsmail Bey Gaspıralı' etkili olmuştur. Karşılaştığı bu durumlar Mahmud Hoca Behbudi'nin "Usul-ı Cedit" mektepleri hakkındaki fikirlerini pekiştirmiş ve 1903 yılında Semerkant'ta "Recebemin", "Helvayı" köylerinde cedit okulları açmıştır.[85]

O, bu okullarda okutulmak üzere, farklı konuları içeren kitaplar yazmıştır. 1904 yılında "Risale-i Esbab-ı Sevad"ı, 1905 yılında "Risale-i Coğrafya-i Ümraniye"yi, yine aynı yılda "Risale-i Coğrafya-i Rusiya"yı, 1908 yılında "Kitabetü'l- Etfal", 1909 yılında "Ameliyat-ı İslam", "Tarih-i İslam"ni 1911 yılında ise Özbek dramcılığının ilk numunesi olan "Pederkuş"u ve seyahat anıları olan "Seyahat Hatıraları"nı yazmıştır.[86]

Mahmud Hoca Behbudi'nin yakın arkadaşı ve onun hayatı hakkında çok çalışmalar yapan Hacı Muin, Mahmud Hoca Behbudi'yi şöyle tanımlar:"Behbudi Efendi yumuşak huya, üstün zekâya, güçlü hafızaya, etkin bir hitabete sahipti. O, sözlerini örneklere dayandırır, yeri geldiğinde ayet ve hadislerle güçlendirirdi. Bundan dolayı onun konuşmaları gayet lezzetli ve faydalı olurdu. Behbudi Efendi her zaman insanların akıllarının alabileceğine durumuna göre konuşurdu. Bazen da latifeleriyle meclistekileri güldürürdü. Onun meclisinde bulunanların ruhları açılır, gönülleri şenlenirdi. O, söz ve yazılarında özellikle biz iki türlü kişinin gerekli olduğunu vurgulardı. Bunlardan biri dini ilimler ile felsefi ilimleri bilen kişi, ikincisi ise dünyevi ilimlerle türlü hünerleri bilen aydın kişilerdi.[87]

1908 yılında Tercüman gazetesinin başyazarı İsmail Bey Gaspıralı Semerkant'a geldiğinde Mahmud Hoca Behbudi ağlayarak onu kucaklar ve şöyle dedi: Bugün sizin huzurunuza gelip sözünü dinleyecek aydın kişi yok diyince İsmail Bey Gaspıralı da cevaben şöyle der Behbudi Efendi ağlamayınız! (Oturan kişileri işaret ederek) işte bunlar az mı? Sizler uyanacaksınız ve milletin derdine derman olacak insanlar yetiştireceksiniz. [88]

İşte bu durum Mahmud Hoca Behbudi'nin ne kadar mütevazı ve milletine düşkün biri olduğunu göstermekle birlikte ceditçilik hareketinin lideri İsmail Bey Gaspıralı'dan ne kadar etkilendiğinin bir göstergesidir.

Mahmud Hoca Behbudi şahsi düşmanlıları istemez ve hiç kimsenin özel işlerine karışmazdı. Kendini tekfir ve tahkir eden düşmanlarına karşı bile kötü söz söylemezdi. Belki de kendisiyle ilgili kötü sözleri işittiğinde "zaten din ve dünyadan habersiz kişilerden iyi söz dinlemeyi beklemek abestir diyerek gülerdi." "Böyle tekfir ithamlarıyla yalnız ben değil benden büyük zatlar da karşı karşıya kalmıştır", diyerek kendini teselli ederdi. Onun başka bir özelliği de onun arkasından konuşan ve hakaret edenler onun meclisine geldiklerinde hiçbir kötü söz söyleyemezdi. Kendisine yapılan tüm hakaretlere şöyle derdi: "Acaba bunlar niye benim şahsiyetime dil uzatıyorlar? Ben her ne kadar iyi veya kötü olsam da benden milletime zarar gelmemiştir. Aksine halkıma hizmet etmek için çalışmışımdır."[89]

Hayatının son anına kadar vatan ve milletinin kalkınması, yükselmesi için kendini adayan Türkistan ceditçisi ve Türkistan'ın maddi ve manevi yenileşme, canlanma hareketinin öncüsü Mahmud Hoca Behbudi, ilim, irfan sosyal ve kültürel yönden geri kalan milletinin yükselme yollarını aramış ve fikirlerini şöyle beyan etmiştir:

---

[84] Azat Şerafeddinov, Nimet Ahmedov, Naim Kerimov vd., **Mahmud Hoca Behbudi, Seçilmiş Eserler**, Taşkent, s. 7.
[85] Şerafeddinov vd., s. 8.
[86] Kasımov, s. 223.
[87] Şerafeddinov, **Hacı Muin ve Seçilmiş Eserleri** , s.17.
[88] Şerafeddinov, **Hacı Muin ve Seçilmiş Eserleri** , s. 17.
[89] Ülkü, s. 29

"Her milletin uleması, ehli kalemi, mütefekkiri, kendi milletinin geleceği için yol gösterir, meşveret verir, millet ahlakının ıslah edilmesi için camilerde öğüt verir, mektep ve medreselerde dünya ve ahireti ilgilendiren ilim, fen, talim verir, ümmetin ıslahı için kitap ve dergilerle müzakerede bulunurlar. Kalkınmakta olan milletlerin uleması gündemdeki gelişmelerden haberdar olarak kendi milletinin menfaati için çalışır. Milletin kalkınması için halkın zenginlerinin yardım etmesini teklif eder. Kısacası her milletin uleması, ehli kalemi, millet için söyler, yazar ve milli gereksinimi için çalışır, milletini gelişmelerden haberdar ederler. Mesela yeni usulde modern mektepler açar, modern insanlar hazırlamak için hareket ederler. Ancak bu sözlerin Türkistan için söylenmesi için daha erken. Belki de sırası gelmemiştir. Burada herkes kendi özel işleriyle meşguller. Milletin ahlakinin ıslah edecek bir hareket yoktur."[90]

Özetle söylememiz gerekirse O, milletlin yükselmesi, devletin kalkınması için özellikle iki sınıf üzerine durmuştur. Onun kastettiği iki sınıfsa ulema ve zengin kesimdir. Ona göre ulema sözüyle, zengin sermayesiyle halkı eğitebilirken ülkeyi de kalkındırabilir.

Behbudi "İhtiyacı Millet" başlığı altında Türk milletinin ilmi ve kültürel seviyelerinin geri kalmışlığını dile getirir ve biran evvel bu ihtiyaçların giderilmesini öne sürer ve şöyle açıklar:

"Başka milletlere bakılırsa çoğunun muntazam okulları var ve birinci olarak dini ilimlerin yanında dünyevi ilim ve fenler okuturlar. Çünkü dünyada ayakta durabilmek için dünyevi ilim ve fenlerden haberdar olmaları gerekir. Bu zamanda ilimden uzak kalan milletler başka milletlerin ayakaltında kalırlar. Elli yıl evvel biz kendimiz iç içe yaşıyor idik. Dışarıyla pek alakamız yoktu. Kendi dini kitaplarımızı okumakla yetinirdik. Ama şimdiki durumumuz çok farklı. Artık dini ilimlerin yanı sıra dünyevi ilimleri de öğrenmemiz gerekir.

Diğer milletlere göre çok geri kalmışız. Hastalandığımızda derdimizi anlatabilecek dilimiz yok. Dilimizi bilecek doktorumuz da. Rus Duma'sına gidip hukukumuzu savunacak, kanunları bilecek bir hukukçumuz yok. Bir bina yapacak olursak bunun planını çizecek bir mühendisimiz yok. Şimdi Avrupalılar gelip en değerli mallarımızı birer alır, götürüp satar. Gecesini gündüzüne katıp çalışan çiftçi ve esnafımızın ondan alacağı hiçbir bir faydası yok. Avrupa'ya mal götürüp satmak da bilgi ister, dil ister, onu becerecek adamımız yok."[91]

Kısaca özetlemek gerekirse Behbudi şunu vurgulamakta; diğer milletlerin zenginleri, fakir ve yetimler için okul açar, onları okutmak için vakıflar kurarlar. Başka milletler milyonlarca okul vakıf ve gazeteyi idare eder ve bunlarla iftihar ederler. Bizimkiler ise atla, at arabasıyla, düğünlerle meşguller. Hatta kendi evlatlarını bile okutmayanlar var. İşte bu gidişatın sonu vahimdir. Okumak ve okutmak gerekir. Babaların evlatlarına dini ve dünyevi ilimleri miras bırakmaları gerektiğini sonucuna varmaktadır.

Taşkent Ceditçisi Münevver Kâri Ve Düşünceleri

Türkistan ceditçilik hareketinin önemli dini ve siyasi liderlerinden ve Taşkent Ceditlerinin öncüsü olarak bilinen Hafız Münevver Kâri 1878 yılında Taşkent'in Şeyhantahur'un Darhan mahallesinde doğdu. Babası Abdurreşid Han medrese müderrisi idi. Annesi Hasiyet Hanım, bilgili ve dindar bir hanımdı. Dini hassasiyetleri yüksek olan ana baba, oğullarına, nurlu anlamına gelen Münevver ismini verdiler. Yedi yaşında babasını kaybeden Münevver Kâri'yi annesi Hasiyet Hanım büyütmüş ve okutmuştur.[92]

Münevver Kâri'nin diğer kardeşleri Azam Han ve Müslim Han ata mesleği olan müderrislik yaparlar. Taşkent'in Şeyhantahur bölgesinde Hafız Osman'ın yanında Kur'ân-ı Kerim'i hıfzetmiştir. Daha sonra

[90] Şerafeddinov vd., Mahmud Hoca Behbudi, s. 202.
[91] Şerafeddinov vd., Mahmud Hoca Behbudi, s. 199.
[92] Kasımov, 230.

okumak üzere Buhara'ya gitmiş ve orada da ilim tahsil etmeye devam etmiştir. Tefsir, Hadis ilimlerini iyice öğrenen Münevver Kâri mahallesinde imamlık yapmıştır.[93]

Münevver Kâri, dini ilimlerinin yanı sıra müspet ilimlerle de ilgilenir. Bu çerçevede siyasi, içtimai kitap ve gazeteleri takip eder. Özellikle Ceditçilik Hareketinin öncüsü olan İsmail Bey Gaspıralı'nın Kırım'da çıkarmakta olduğu "Tercüman" gazetesini yakından takip eder. Gazete Münevver Kâri'ye çok tesir eder ve milli duygularını geliştirir.[94]

Bundan anlaşılan şu ki Münevver Kâri'yi daha çok Türkiyeli, Mısırlı, İranlı düşünürlerin fikirleri yakından etkilemiştir. Nitekim bu dönemde bahsedilen ülkelerde modernist ve reformist hareketler görünmekteydi. Buna örnek olarak Seyyid Cemâleddin Afgani (Afganistan ve İran bölgesinden), Seyid Ahmed Han(Hindistan'dan) Muhammed Abduh (Mısır'dan) gibi yenilikçi ve modernist âlimleri verebiliriz.

İşte bu düşüncelerden etkilenen Münevver Kâri, işgale yüz tutan ana yurdu Türkistan'ı, Ruslaştırma faaliyetleriyle kimliklerini kaybeden halkını, klasik sistemlerle geri kalmış usul-ı kadimden kurtarmaya karar verdi. O, tüm bunların ancak ilim, medeniyet ve maneviyatla kurtarılacağına inandı ve 1900 yılında Ceditçilik hareketine katıldı. Çok geçmeden 1901 yılında Taşkent'te ilk cedit okulunu açmış ve faaliyete başlatmıştır[95].

Okuma-yazma için yaklaşık 5 yılını klasik medrese sisteminde geçirenler artık iki yılda okuma yazma öğrenirlerdi. Bu faaliyetlere başlayan Münevver Kâri defalarca Çar Hükümeti tarafından ihtar, uyarı ve hatta sürgün edilmekle ilgili tehditler aldı. Tüm bu tehditlere yılmayan Münevver Kâri bu Usul-ı Cedit okullarında okutulmak üzere "Edib-i Evvel", "Edib-i Sâni","Tecvide'l- Kur'an", "Yer Yüzü" gibi alfabe eserleriyle okulunun alt yapısını oluşturmuştur. Behbudi, onun okulundan övgüyle bahsetmiş ve bu konuda " Ayna" dergisinde yazılar yazmıştır.[96]

Münevver Kâri'nin yenilikçi faaliyetleri iki döneme ayrılmıştır. Birinci dönem 1905–1907 yılları ve ikinci dönem de Bolşevik Rus İnkılâbı olan 1917 yılı olarak belirtilmiştir. O, bu dönemlerde milletinin uyanması için sadece okul açmakla kalmamış, aynı zamanda milletinin dünyadaki siyasi ve içtimai gelişmelerden haberdar olması için gazete ve dergilerde çıkartmıştır. Bu çerçevede ilk defa sekiz sayfadan oluşan, dini ve içtimai konuları içeren "Hurşit" ve "Terakki" gazetesini çıkartmıştır. O, daha sonraları daha fazla hizmet verebilmek için arkadaşları Abdullah Avlanî, Ahmed Can Bektemir, Muhammed Can Celil gibi Ceditçilerin adına da ayrı ayrı gazeteler çıkartmıştır. O, bu şekilde birleştirici bir rehber olurken, açtığı okullar ise ilim merkezleri haline gelmiştir.[97]

Maalesef bunca faaliyetlerde bulunan Münevver Kâri, Türkistan'ın yakın tarihine kadar, ondan " Halk Düşmanı", "Irkçı", "Yerel Burjuvazi İdeologu", olarak anılmış, yeni doğmuş neslin kafasına geçmişi kara bir Münevver Kâri yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Münevver Kâri gençliğinden itibaren keskin zihinli, üstün zekalı ve diğer ağabeyleri gibi ilme kendini adayan bir şahsiyettir. O, dini ve dünyayı yakındna takip eder ve özellikle ceditçilik hareketinin lideri İsmail Bey Gaspıralı'nın Tercüman gazetesini hiç elinden düşürmezdi. İşte bu gazete Münevver Kâri'nin ceditçi, milliyetçi ve halkçı olmasında çok etkili olmuştur.[98]

O, gençlik yıllarından itibaren, vatanın geleceğini, halkın sosyal durumunu, Rus müstemlekecilerinin halkı Ruslaştırmasını, dinsizleştirilmesini düşünmeye başladı. Kendini vatanı ve milletine adayan Münevver Kâri, vatan özgürlüğünün medeni ve iktisadi kalkınmaya bağlı olduğunu görmüş, bu

[93] Hayıt, Milli Türkistan Hürriyet Davası, s. 601.
[94] Azat Şerafeddinvo, Nemam Ahmedov,Naim Kerimov vd., **Münevver Kâri ve Seçilmiş Eserleri**, Taşkent, 2003., s. 7.
[95] Coşkunaslan, s. 119.
[96] Şerafeddinvo, vd., Münevver Kâri ve Seçilmiş Eserleri, s. 190.
[97] Kasımov, s. 231.
[98] Hayıt, s. 601.

yüzden İsmail Bek Gaspıralı'nın Kırım'da uygulamaya başlattığı usul-ı savtiye yönetimini benimsemiş, 1901 yılında Türkistan'da bu yöntemi uygulamaya başlamıştır.[99]

Onun Hatıralarım adlı eserinden anlaşıldığı kadarıyla O, çok mütevazı bir hayat yaşamıştır. Hep kendi el emeğiyle geçinmeye çalışmış, gerektiğinde geçimini sağlamak için evde oturup el dokuma işleri ile meşgul olmuştur. Dini temayülü yüksek olan Münevver Kâri dava hayatında asla İslam dininden taviz vermemiştir. Dindar bir aileden gelen Münevver Kâri peygamber Efendimiz (s.a.v.)in sünnetine itaat ederek sakal bırakmış, şapka giymiş, karısı da başörtüsünü asla çıkartmamıştır.[100]

Onun, içine yer aldığı "Milli İttihat" hareketi 1926 yılında "Milli İstiklal" hareketi olarak değişmiş ve 1929 yılına kadar devam etmiştir. O, Ceditçilik davasına başlayalı mutlu bir gün görmemiştir. Neredeyse hayatının çoğu takibatla geçmiştir. 1929 yılı Ceditçilerin kara yılı olarak tarihe geçmiş bu yıldan sonra Stalin'in tutuklama kampanyası başlamış Münevver Kâri dâhil Ceditçilerin önderleri gözaltına alınmaya başlanmıştır. Münevver Kâri de 1931 yılında kurşuna dizilerek şehit edilirken ardına bugünkü modern Özbek dil, kültür ve edebiyatını bırakmıştır.[101]

Münevver Kâri, "Sebebi Tertip" adlı makalesinde usul-ı cedit yöntemi ve hareketi hakkındaki düşünceleri dile getirerek bu yöntemin basit ve kolaylığı hakkında bilgi verir ve şöyle açıklar:

"Çocuklara yazı öğretmek için usul-ı savtiyenin ne kadar kolay bir yöntem olduğu yıllardır tecrübe görmüş, bütün İslam vilayetlerinin mektep ve medresesi bu yöntemle süslenmiştir. 1902–1903 yılları arasında bizim Türkistan vilayetinde birçok öğretmenimiz kendi rızasıyla bu yöntemle ders vermekteler. Ne yazık ki bu gayretli öğretmenlerimizin hareketi daha ileri gidemedi. Çok geçmeden bu yöntemi terk ederek klasik yöntemi uygulamaya yöneldiler. Bunun sebebi nedir? Uygulanan bütün İslami mekteplerde etki eden bu yöntem Türkistan mekteplerine mi etki edemedi? Hayır efendim. Elbette etki ederdi. Bu Türkistan Müslümanlarının ilerlemesinde çok önemli rol oynardı.

Öğretmenlerimizin bu yöntemden vazgeçmelerinin birinci nedeni öğretmenlerimizin bu yöntemi bilmemeleridir. İkinci sebep ise Türkistan Türkçesinde basılmış kitapçıklara sahip olmamalarıydı. Bu sebeplerden dolayı değerli öğretmenlerimiz bu yöntemden vazgeçmelerinde haklıydılar. Bir de Türkistan halkının zannınca usul-ı savtiye, İbrahim Hakkı'nın " Akaid" manzumesi ile "Kur'ân Oku Güzelce" şiarının çokça zikredildiği Tatarca bir manzumeden ibaretti. O risalelerin kendi lehçelerinde olmadığı, belki çocukların bunu doğru anlamadığı, öğretmenlerin de doğru bilmemesi de sebeplerindendir. İşte bu sebepler usul-ı savtiyeden yararlanmanın önünde elbette ki bir engeldir.

Şimdi o dönemler geçti. Artık kendi içimizden usul- savtiye bilen adamlarımız çıktı. İstanbul, Kazan, Mısır'dan gelen öğretmenler, usul-ı savtiyeyi Türkistan öğretmenlerine çok iyi öğrettiler. Artık öğretmenlerimiz usul-ı savtiyeyi kendi harflerin seslerini, harflerin çıkış şekillerini, söyleme ve yazmasını öğretmekteler. Bu yönteme göre tarih, coğrafya, matematik, dini bilgiler dersler vermekte ve yeniden bu yönteme geri dönmekteler. Artık Türkistan mekteplerinde bir sıkıntı varsa o da kitap sıkıntısıdır. Kendi lehçelerinde yeni ses yönetimiyle yazılmış, eserlerin bulunmamasıdır. Kendim de bu sıkıntıyı yaşamaktayım. Tatar lehçesinde yazılan eserleri tercüme ederek ders vermekteyim. Her işe en baştan başlamak gerekir usulünce ben de usul-ı savtiye eserlerinin elifbasından tercümeye başladım ve "Edib-i Evvel" adlı eserimi yazdım.[102]"

Münevver Kâri, bu yöntemi çocukların harfleri ve harflerin seslerini kolay çıkması için yardımcı olacağını düşünür. Bu yöntemle dini ve fenni ilimlerin öğretilmesini savunur. Bu konuda kendisini örnek vererek yıllarca eski yöntemle okuduğunu ve çok zorluklar çektiğini dile getirir. Ayrıca O, bu yöntemle bir sonraki neslin daha çabuk ve kolay okuma yazma öğrenmesini hedeflemiştir.

---

[99] D.A. Alimov, s. 39.
[100] Andican, s. 26.
[101] Kasımov, s. 237.
[102] Şerafeddinov vd., Münevver Kâri ve Seçilmiş Eserleri, s. 95-96.

Cehaletin yerini bilginin alması için emek harcayan Münevver Kâri ilerleyen ülkelerin âlim, tüccar ve sıradan halklarından örnekler vererek bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklar:

"Medeni memleketlerinin her birinde maarif ve medeniyet işlerini âdet olarak halkın kendisi uygulamaktadır. Hükümet ise yalnız kılavuzluk ve yardımcılık görevini yapar. Bu sebepten dolayı gelişmiş milletler kendi aralarında ilmi, fenni, edebi ve sosyo- kültürel cemiyetler kurar, hükümetin rehberliği ve halkın yardımı yanı sıra maarif ve medeniyet seviyelerini yükseltirler. Dünyanın en medeni memleketine bakarsak orada maarif ve medeniyet toplulukları en ileri seviyede olduğunu görürüz. Bu ülkelerde devlet büyükleri bile resmi işleri dışındaki boş saatlerinde maarif ve medeniyet topluluklarına katılır, halkla görüşür, vicdani vazifelerini ifa ederler.

İşte bu devlet adamlarının hizmetleri, faaliyetleri ve davranışlarıyla genel olarak halkın desteğini kazanırlar. İşte bu yollarla Avrupa ve Amerika halkları göğe çıkar, denizde yüzer, iletişim aletlerini geliştirir ve böylece medeniyete ulaşırlar. Şimdi biraz kendi tarihimize bakalım. Bir zamanlar Avrupa vahşiyken biz medeni idik. Avrupa papazları kendi aralarında(İsa göğe cismen uçtu mu, Ruhen uçtu mu)gibi dini tartışma ve nizalarla boğuşurken, Osmanlı Türkleri İstanbul'u fethetmekle, Türkistan Türkleri medrese, rasathane açmak gibi medeni işlerle meşguldüler. Sonradan Avrupa halkı maarif ve medeniyetle meşgul oldular ve bu seviyeye ulaştılar. Biz ise düştük, yattık ve bu hale geldik. Bugüne kadar Avrupa halkı uzaya çıkarken biz hala saç, sakal nizalarıyla, Avrupalılar deniz üstünde gezerken biz hala uzun veya kısa giyim tartışmalarıyla, bütün Avrupa şehirleri elektrikle ısıtılır ve aydınlanırken biz hala okullarımızda coğrafya-tabiat dersleri okutulsun mu? Okutulmasın mı tartışmalarıyla gün geçirmekteyiz.

20. asır başlarından itibaren bizde de maarif ve medeniyet sözlerini ağzına alan, yükselme ve kalkınmanın gerekli olduğunu yazan, bunu toplantılarda söz konusu eden kişiler çıkmaya başladı ve bilfiil yeni usul okulları (usul-ı cedit) açılmaya başladı. Gazeteler çıkarıldı, dernekler kuruldu, ilim yayma toplulukları oluşturuldu. Ancak Çar hükümeti bu işlere pek hoşgörülü davranmadı. Bir taraftan açılan bu kurumlar diğer taraftan kapatıldı. Durum böyle olsa da dönemin sebatkâr gençleri kendi hedeflerinden vazgeçmediler. Hükümet bir gazeteyi kapattı mı aynı gazeteyi ikinci isimde çıkarttılar. İkinci gazete kapatılınca üçüncü isimde çıkartmaya başladılar. Cemiyet ve okullar için aynı yolu izlediler. Bir okul kapatılınca ikincisini açtılar, bir dernek kısıtlanırsa ikinci derneği güçlendirdiler. Hükümetin kıskaç altına almasından, sıkıştırmasından ümitsizleşmediler. İşte bu yukarıda saydığımız ve bugüne kadar yapılmış olan milli ve medeni işlerin hepsi hükümet öğretmenleri tarafından değil cemiyet okulları tarafından yapılmıştır. O dönemdeki hükümet öğretmenleri belki de böyle faaliyetlerin yapılmasından yana değillerdi. Hatta karşı çıkarlardı. Cedit okulları ve öğretmenleri kıskaç altına alınmış, halkın iradesi ve seviyesi hiç dikkate alınmamıştır. Bizim öğretmenler de inkılâptan sonra devlet işlerine girdiler ve halktan uzaklaştılar. İşte bizim en büyük yanlışımız buradadır. Türkistan'ın geleceği, Türkistan'ın kurtuluşu yalnız maarif ve terakkide ise bütün halkın neşri maarif toplulukları etrafında toplanmasına bağlıdır. Bu durumda biz medeni milletler içine girer ve kendi hukukumuza erişiriz."[103]

Münevver Kâri Türkistan halkının içindeki cehaletten son derece yakınmakta ve onu en büyük düşman olarak görmektedir. Bu konudaki fikirlerini seçilmiş eserlerinin "Nutuk ve Makaleler" kısmında Bizim Cehalet, Cehli-i Mürekkep" başlığı altında şöyle zikretmektedir:

"Her Milletin mektep ve medresesi olduğu gibi 'her ne kadar düzensiz ve usulsüz olsa bile bizim de mektep ve medresemiz yok diyecek kadar az değildir. Her milletin kendi çocuklarının eğitim ve terbiyesi için gösterdiği gayret ve ilgiyi biz de kendi masum evlatlarımız için göstermeliyiz. Onların cehalet ve gaflet zulmü altında kalmalarından hiç razı değiliz. Ellerinden geldiğince evlatlarının terbiyesi için hiç kusur göstermeyen büyük zatlarımız da bulunmaktadır. Bazı değerli insanlarımız da vardır ki çocuklarının ellerinden tutarak okula götürürler ve öğretmene şöyle derler: Efendim, şu

[103] Şerafeddinov vd., Münevver Kâri ve Seçilmiş Eserleri, s. 120-121.

oğlumun eti sizin, kemiği benim, bir yolunu bulup biran evvel gelir-gider hesaplarını tutabilecek duruma getir. "Eşeğine yaraşa düşeyi" diyen Özbek deyimine muallimlerimizin çoğu talim ve terbiyeden habersizlerdi. Belki de terbiye etmenin kurallarını bilemezler. Çocuğun iki senede dini bilgilerini öğrenmesi gerekirken dört yılının hece usulü ile din ve dünya için faydası olmayan, Fuzuli, Nevai, Hafız ve Bedil'in müşkül manzume kitaplarıyla geçirirler.

Ey kardeşler, ey soydaşlar! Gözümüzü gaflet uykusundan açıp etrafımıza dikkatle bir bakmamız lazım. Bütün milletlerin kendi saadet ve istikbali için yegâne yol olarak ilmi seçtiği, ilim ve marifet için daha çok çalıştığı bu devirde biz bu cehaletimize devam edersek istikbalimiz tehlikeye düşer ve el âlemin maskarası oluruz. Belki bu cehalet zulmetiyle ahretin saadetinden de mahrum kalabiliriz. Bu cehaletin neticesidir ki biz bu toplulukların yerli halkı olduğumuz halde misafir Rus ve Yahudilerin hizmetçisi durumuna düştük. Bunun sebebi cehalettir. Millet için kendinin kurban etmeye layık olan aslan gibi gençlerimiz milleti tümden unutarak tüm gayret ve gücünü çayhane ve eğlence yerlerinde harcamaktalar."[104]

Fikir ve eleştirilerini söylemeye devam eden Münevver Kâri bu eksikliklerin sebebini söylemeden geçmez. Ona göre bu olumsuzlukların sorumlusu ve sebebi öğrenci velisi olan baba ve ona dersi veren öğretmen değildir. Çünkü babanın hedefi oğlunun gelir-giderleri yazabilecek duruma gelmesi iken, öğretmenlerin de ancak bu kadar bilime sahip olmalarıdır. Dini ve dünyevi ilimleri yeterince bilmemeleri ve hatta bazılarının ismini bile duymamaları da mümkündür. Münevver Kâri'nin ifadesiyle çaresiz muallimler ne yapsın ki buldukları ve okudukları kitaplar bu kadardır.

Sonuç

Genel olarak ceditçilik tarihine baktığımızda iki türlü ceditçilik önümüze çıkmaktadır. Biri dini düşüncede ceditçilik ikincisi ise eğitimde ceditçiliktir. Dini düşüncedeki ceditçilik 1850'li yıllara baktığımızda İslam dünyasının birçok noktasında görülmektedir. Buna örnek olarak Abdurrahim Otuzimeni, Abdünnasîr Kursavi, Şehâbeddin Mercânî'nin öze dönüş ve dini düşüncedeki ıslahatçılığı, Seyyid Cemâleddin Afganî, Muhammed Abduh, Seyyid Ahmed Han'ın dini düşüncedeki tecdit düşüncelerini örnek olarak verebiliriz.

İlk başta eğitimde ceditçilik ve daha sonraları umumi insan hayatını etkileyen usul-ı cedit ise 1884 yılında İsmail Bey Gaspıralı'nın Bahçesaray'da açtığı usul-ı savtiye okullarıyla başlayan bir harekettir. Bu hareket çok kısa bir sürede dönemin Rusya sınırlarını aşmış, Türkistan illerine yayılmıştır. Burada da Mahmud Hoca Behbudi ve Münevver Kâri öncül rol oynamışlar, Türkistan cedit hareketinin rehberliğini yapmışlardır. Bu zatlar işgal altındaki Türkistan'ı eğitim yoluyla, halkı bilinçlendirmekle kurtarabileceğine inanmışlar, eğitim yuvalarını düzeltmeye çalışmışlardır. Bu çerçevede her biri güçleri yettiği kadar, halkı cehaletten kurtarmak için okul açmış, gazete ve dergi çıkartmışlardır.

Kısacası ceditçilik hareketi eğitimle işe başlamış, kültürel faaliyetlerle devam etmiş ve daha sonra siyasi bir yapıya dönüşmüştür. Ceditçilik hareketinin sadece bir eğitim reformu hareketi olmadığı gibi sadece bir Türkçülük, özgürlükçülük hareketi de değildir. Ceditçilik hareketi bunların bir bütünüdür. Ceditçilik tarihine baktığımızda da buna şahit olmaktayız. Nitekim bugünkü Türkistan coğrafyasındaki Türk cumhuriyetleri ceditçilik hareketinin alt yapısını oluşturduğu cumhuriyetlerdir. Daha bu cumhuriyetler bağımsız bir devlet değilken, milli dil, milli din ve milli kültürlerinin korunması ve devam ettirilmesi için mücadele verilmiştir. Bu uğurda Mahmud Hoca Behbudi, Münevver Kâri gibi yüzlerce ceditçi ya idam edilmiş veya kurşuna dizilmiştir. 1900'li yılların başına aktif siyasete başlayan Türkistan ceditçileri 1938'li yıllara gelindiğinde Bolşevikler tarafından bastırılmış, hapse atılmış, kuruşuna dizilmiş ve birçoğu da idam edilmiştir. Hatta 1980'li yıllara kadar vatan haini ilan edilmiştir. Ancak bu yıllardan sonra aklanmışlar ve "İstiklal Kahramanları" unvanı verilmiştir.

[104] Şerafeddinov vd., Münevver Kâri ve Seçilmiş Eserleri, s. 93-96.

Kaynakça

AKPINAR, Yavuz , İsmail Gaspıralı Seçilmiş Fikri Eserleri, İstanbul, 2008.

AKYOL, ,Taha, "*Cedîdcilik*", DİA, İstanbul, 1993, VII, 211.

AHMEDOV, Böri Bey, MÜNIROV, Zahidullah, el-Arab ve'l- islâm Fî Özbekistan, Beyrut, 1996.

ANDICAN, Ahad, Cedidizmden Bağımsızlığa Hariçte Türkistan Mücadelesi, İstanbul, 2003.

BAYSUN, Abdullah Recep,Türkistan'da Milli Hareketler, İstanbul, 1945.

BIGI, Muhammed Zahir Mâverâünnehir, Basıma haz.: Ahmet Kanlıdere, İstanbul, 2009.

DEVLET, Nadir, 1917 Ekim İhtilali ve Türk-Tatar Millet Meclisi, Ötüken Yayınları, İstanbul, 1998.

---------- --------,İsmail Bey Gaspıralı, Ankara, 1988.

ERŞAHIN, "Seyfettin *Buhara'da Ceditçilik- Eğitim Islahatı Tartışmaları ve Abdurrauf Fıtrat"* (XX. Yüzyıl Başları), Dini Araştırmalar Dergisi, Ocak-Nisan, 1999.

GASPIRALI, İsmail Bey Rehberi Muallim Ya Ki Muallimlerge Yoldaş, Simferopol, 1898.

KANLIDERE, Ahmet Kadimle Cedit Arasında Musa Cârullah, İstanbul, 2001.

KALKAN, İbrahim, "*Sovyet Dönemi Öncesi Orta Asya Aydınları ve Değişim"* A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S.4. Erzurum, 2000.

KASIMOV, Begali, Milli Uyanış, çev: Fatma Açık, Ankara, 2009.

MARDIN, Şerif, Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu, çev: Mümtazer Türköne, Fahri Uyan, İrfan, Erdoğan, İstanbul, 2012.

MARAŞ, İbrahim, Türk Dünyasında Dini Yenileşme (1850-1917), İstanbul, 2002.

----------,Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895–1908, İstanbul, 1996.

YALÇINKAYA, Alâeddin Sömürgecilik Pan-İslamizm Işığında Türkistan 1856'den Günümüze, Ankara, 2006.

Cumhuriyet Yılları Eğitim Tarihinde Halka Sağlık Bilgisini Sadeleştirerek Anlatmaya Çalışan Bir Eser: Sıhhi Konuşuk (1927)

Ümüt AKAGÜNDÜZ
Ankara Üniversitesi, umutakagunduz1@gmail.com

Özet

Hastalıklarla özellikle de salgın hastalıklarla boğuşan yeni devletin temel sıkıntılarından birisi olan iş gücü eksikliği, insan sağlığının önemsenmesinin gerekliliğini belirginleştirerek çeşitli önlemlerle halkın bilinçlendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. 1927 yılında Amerikalı bir doktor olan Lorrin Shepard tarafından Gaziantep'te hazırlanan "Sıhhi Konuşuk" adlı eser anlaşılır bir dille sağlık bilgisini kitlelere anlatmaya çalışmaktadır. İstanbul'da Maarif Kütüphanesi tarafından satılan 78 sayfalık eser mukaddime, on altı bab ve fihristten oluşmaktadır. Refahı ve istikrarı sağlıklı bireylerin varlığına bağlayan Shepard, en küçük toplumsal birimden en büyük toplumsal birime kadar sağlık bilgisinin gerekliliğine ve bunun üretime sağladığı katkıya dikkat çekmektedir. On altı konu başlığından oluşan eserin ilk dört başlığında sağlık bilgisi ile vücudun işleyişi ve ihtiyaçları analiz edilirken beş, altı ve yedinci konu başlıklarında ise vücudu etkileyen fiziki, kimyevi ve biyolojik rahatsızlıklara odaklanılarak hararet, rutubet, esrar, nikotin, kafein, mantar ve cilt hastalıkları irdelenmektedir. Sekizinci ile on dördüncü başlıklar arasında kalan kısımlarda ise verem, bel soğukluğu, frengi, kuşpalazı, sıtma, çiçek, kızamık, lekeli humma, veba ve tifüs gibi hastalıklar değerlendirilmektedir. On beş ve on altıncı konu başlıklarında ise hamile kadınlar ile çocukların sağlığında dikkat edilmesi gereken noktalara odaklanılmakta çeşitli öneriler getirilmektedir. Bu düzlemde bildirinin amacı, "Sıhhi Konuşuk" adlı eserden hareketle Cumhuriyet'in ilk yıllarında sağlık bilgisinin halka nasıl ulaştırılmaya çalışıldığını somutlaştırmaktır. Çalışma için öncelikle tarama modeliyle 78 sayfadan oluşan "Sıhhi Konuşuk" adlı eser temin edilerek Osmanlıcadan günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılmıştır. Sonrasında ise söz konusu eserde halk sağlığına ilişkin veriler değerlendirilerek, Türk Eğitim Tarihinin önemli boşluklarından birisine katkı sağlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: sağlık, hastalık, halk, bilinçlendirme

A Work Of Art To Tell Publıc Health Information In Simplifıed Way In The Early Republican Period Educational History: Sıhhı Konuşuk (Health Talk) (1927)

Abstract

Struggling with diseases, particularly epidemic diseases, the new state having workforce deficit as one of the main problems was in need of underlining importance of health and making people conscious about health through various measures. An American doctor, Lorin Shepard wrote "Shhi Konuşuk (Health Talk)" giving health information in understandable language to public in 1927. Being in sale at Maarif Library in Istanbul, the book consists of 78 pages, sixteen chapters and index. Believing that welfare and stability comes with healthy individuals, Shepard attracts attention to necessity of health knowledge from the smallest unit of society to the biggest social unit and the contribution of it to the production. The first four chapters of the book consisting of sixteen chapters are about health knowledge and functioning and needs of body while chapters five, six and seven focus on physical, chemical and biological disorders affecting body and discuss temperature, humidity, hashish, nicotine, caffeine, fungi and skin diseases. Chapters eight to fourteen are on tuberculosis, gonorrhoea, Syphilis, Malaria, diphtheria, smallpox, measles, prulente meningitis, plague and typhus etc. Chapters fifteen and sixteen points out important points for pregnant women and children and give various recommendations. In this context, the paper aims to describe how health information was conveyed to people during initial years of republic with reference to book of "Sıhhi Konuşuk". Screening model was essentially employed for the study and the book "Sıhhi Konuşuk (Health talk)" consisting of 78 pages was obtained and transcribed in present Turkish from Ottoman language. Then, the data concerning public health in the book were studied to conclude the study.

Keywords: health, disease, public, making conscious, education

Giriş

Osmanlı Devleti'nden miras kalan sağlık sistemi tıpkı eğitim sisteminde olduğu gibi değişim ve dönüşümün zorlayacılığı ile iç içedir. Devletin çağı yakalayarak kötü gidişatı durdurabilmek için attığı pek çok adım XIX. yüzyılda yeni kurumlar, kanunlar ve kararnameler getirmiş, hem hastalıkları tedavi edebilmek ve hem de yayılmalarını engelleyebilmek için pek çok adım atılmıştır. Bu sürecin başlangıcı 1827'de Tulumbacıbaşı Konağı'nda ilk tıp okulu olan "Tıphane-i Amire'nin" II. Mahmut'un konuşmasıyla açılmasıdır (Lewis, 2004, s. 85). 1839'da alınan bir kararla ise hekimbaşılarının sivil alandaki yetkilerinin "Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane'ye" devr edilip bilgili ve ahlaklı tıp mensupları yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Shaw, 2000, s. 78). 1840'da Karantina Teşkliatı'nın kurulması ise süreci hızlandırmıştır. Pek çok salgın hastalıkla uğraşan ülke için "Meclis'i Tahaffuz'un" hayata geçişi önemli bir savunma mekanizması elde edilmesini sağlamıştır (Yıldırım, 1985, s. 1323). 1861'de kabul edilen "Tababet-i Belediye İcrasına Dair Nizamname" adlı belge ise doktorların ve ebelerin mesleki tanımlarını yaparak sorumluluklarını ve özlük haklarını belirlemiştir (Çavdar & Karcı, 2014, s. 22). 1871'de kabul edilen "İdare-i Umumiyye Tıbbiye-i Mülkiye Nizamnamesi" ise sağlık hizmetlerinin devlet eliyle örgütleyerek taşraya hekim tayinlerinin nasıl yapılacağını ve hekimlerin görevlerinin nelerden oluştuğunu tanımlamıştır (Aydın, 2000, s. 18-19). 1912'de ülke genelindeki sağlık hizmetlerinin Dahiliye Nezareti'ne bağlı olan "Sıhhiye Müdüriyyet-i Umumiyyesi" tarafından yürütülmesi kararlaştırılırken bir yıl sonra çıkartılan "Vilayet-i İdare-i Sıhhiye Nizamnamesi" ile sağlık alanında ülke çapında bir örgütlenme hedeflenip ve Hükümet Tabibi kavramı oluşturulmuştur (Dirican, 1993, s. 541). 1916'da ise sağlık hizmetlerini yönetme yetkisi "Sıhhiyye-i Müdüriyyet-i Umumiyyesine" verilerek Dahiliye Nezareti'nin adı "Dahiliye ve Sıhhiyye Nezareti" olarak değiştirilmiştir (Gürsel, 1998, s. 12).

Cumhuriyet kurulduğu yıllarda 1911'den beridir süren savaşların yarattığı sağlık sorunları ülkenin her köşesinde hissedilmektedir. Anadolu insanı ekonomik olarak zayıflamış özellikle sağlık sorunları halkı kırıp geçirmiştir (Aydemir, 2001, s. 47). 1920'de "Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı" kurulmuş 1921'de ise Refik Saydam bu kurumun başına atanmıştır. 1937 yılına kadar belli aralıklar hariç bu görevi yerine getiren Refik Saydam önemli başarılara imza atarak Türkiye'deki sağlık örgütlenmesinin öncüsü olmuştur. 14 yıl 6 ay görevde kalan Saydam, Cumhuriyet tarihinin en uzun hizmet veren sağlık bakanı olmuştur (Uzluk, 1958, s. 339). Refik Saydam dönemini diğer dönemlerden ayıran esas fark sağlık teşkilatlanmamızın temelini oluşturan pek çok yasanın onun döneminde yürürlüğe konmuş olmasıdır. 1923'te başlamak üzere hazırlanan 50'ye yakın yasa sağlık sisteminin kuruluşunu ve örgütlenişini yönlendirmiştir (Dr.Refik Saydam Ölümünün 40. Yılı Anısına, 1982). Bu çerçevede Cumhuriyet'in sağlık politikasında ülkenin her türlü idari noktasına sağlık olanaklarını ulaştırmak, sağlık çalışanı sayısını arttırmak, bulaşıcı ve salgın hastalıklarla savaşmak, hastaneler açmak, halkı bilgilendirmek temel hedefler olarak belirlenmiştir (Özpekcan, 1999, s. 98-99). 1923'te 554 hekim, 560 sağlık memuru, 136 ebe, 69 hastabakıcı ve 4 eczacıdan oluşan bakanlığın en temel sorunu doktor yetiştirebilmek olmuş 1924'ten itibaren tıp öğrencileri için yurtlar açılarak barınma ve giyinme sorunları giderilmeye çalışılmıştır (Tekin, 2011, s. 42). Ülke genelinde hastalıklarla mücadele edebilmek için birbiri ardına teşkilatlarda kurulmuştur. Bu teşkilatların bazıları ülke düzeyinde bazıları ile bölgesel düzeyde kalmıştır. "Sıtma Savaş Teşkilatı" tüm ülke düzeyine yayılırken frengi Karadeniz, trahom ise Adana ve Güneydoğu Anadolu illeri ile sınırlı kalmıştır. Maddi yetersizlikler nedeniyle vereme karşı özel bir teşkilatlanma gerçekleştirilememekle beraber sanatoryum ve dispanserle mücadele yürütülmüştür (Aydın, 2002, s. 190). Cumhuriyet'in ilk yıllarında sağlık alanında atılan adımlar ülke geneline yayılmış olan sistemsizliği kanunlar, kurumlar ve bireyler aracılığıyla çözümlemeye çalışırken halkı bilgilendirmeyi hedefleyen eserler de bir taraftan kendisini göstermiştir. Çalışmadaki amacımız bu eserlerden bir tanesi olan Sıhhi Konuşuk üzerine kurgulanmıştır. Bu çerçevede Sıhhi Konuşuk adlı çalışmadan hareketle Cumhuriyet'in ilk yıllarında sağlık alanında yapılan çalışmaların halka uzanan boyutlarından bir tanesinin irdelenmesi amaçlanarak sağlık alanında atılan adımlara dair somut bir örnek ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Doktor Lorrin Shepard tarafından 1927 yılında çıkartılan "Sıhhi Konuşuk" adlı eser arşivlerden taranarak bulunmuştur. Söz konusu eser,

transkripsiyonu yapılarak günümüz Türkçesine sadeleştirilmiştir. Sonraki süreçte "Sıhhi Konuşuk" adlı eserin her bir bölümüne ilişkin kısa açıklamalarda bulunulmuş, bazı bölümlerinde ise verilerin anlaşılırlığını artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada "Sıhhi Konuşuk" adlı eser incelenirken daha detaylı bilgi vermek ve yazıldığı dönemi aydınlatmak amacıyla ikincil kaynaklardan da yararlanılmıştır.

Bulgular

Doktor Lorrin Shepard[105] tarafından 1927 çıkartılmış olan "Sıhhi Konuşuk" adlı eser giriş, on altı bab ve fihristten oluşmaktadır. Gaziantep'te yazılıp İstanbul Maarif Kütüphanesi'nde satışı yapılan "Sıhhi Konuşuk'un" alt başlığında *"Halkın Anlayabileceği Sade Bir Lisanla Yazılmış Hıfzıssıhha Hakkında Ameli Malumata Havidir."* yazmakta olup son sayfasında *"Altın Kitaplar"* başlıklı bir reklam bulunmaktadır (Shepard, 1927, s. Kapak). Alt başlıktan da anlayacağımız üzere düz, sade bir anlatımı tercih eden çalışmada herhangi bir resim kullanılmamış olup okuma-yazma bilen kitlenin bilgilendirilmesi hedeflenmiştir. Eserin giriş kısmında bulunan şu paragraf bizlere çalışmanın kaleme alınmasının altında yatan nedenleri somutlaştırmaktadır : *"Dünya'ya faydalı bir insan olabilmek ve hayatın lezzetini, zevkini tamamıyla alabilmek için en mühim şeylerden biri sıhhattir. Sıhhatte olmayan bir adam kendine düşen yapılması şart ve elzem olan vazifeleri hakkıyla ifa edemez. Hayatın birçok kıymetli zevklerinden vazifelerinden mahrum kalmaya mecbur olur. Çünkü fikrin selameti servet, ilm, terakki ve mesud hayat sıhhat ile kaimdir. Bu sebepten hıfzıssıhha kaidelerine riayet etmekle her ferd istikbali refah ve saadeti için en büyük hizmeti etmiş olur"* (Shepard, 1927, s. 4). On altı bölümde oluşan eserin her bir bölümünde sağlıkla ilgili farklı konulara değinilerek hangi yöntemlerle sağlığın korunabileceği anlatılmıştır. Bu noktada bölümler hakkında kısaca bilgi vermek içeriği analiz etmeye başlamadan önce oldukça yararlı olacaktır.

Birinci Bab'da sağlık kurallarına uymanın katkılarına odaklanılırken İkinci Bab'da bir makinenin çalışabilmesi için nasıl çeşitli kaynaklara ihtiyaç varsa vücudun işleyebilmesi için de su, hava ve besin gibi kaynaklara ihtiyaç duyduğu anlatılmaktadır. Üçüncü Bab'da vücudun sağlığı için idman, çalışma, dinlenme ve temizliğin önemine Dördüncü Bab'da ise vücudun sağlığını bozan ve onu kuvvetlendiren noktaların neler olduğuna işaret edilmektedir. Beşinci Bab'da sıcak, soğuk, rutubet gibi fiziki etkenlere odaklanılarak vücudun bunlardan nasıl korunabileceği irdelenmektedir. Altıncı Bab'da afyon, esrar, nikotin, kafein, bayat gıdalar ve zehirli mantarlar gibi kimyevi etkilerden Yedinci Bab'da ise mantar ve cilt hastalıklarından bahsedilmektedir. Sekizinci Bab'da verem hastalığı hakkında bilgi verilerek bu hastalığın nasıl bulaştığı ve nasıl tedavi edilebileceği, Dokuzuncu Bab'da bel soğukluğu hastalığının nasıl meydana geldiği ve nasıl tedavi edilebileceği, Onuncu Bab'da frengi mikrobu hakkında bilgi verilerek bu hastalığın nasıl bulaştığı ve nasıl tedavi edilebileceği anlatılmaktadır. On Birinci Bab'da kuşpalazı, veba, tetanoz, kolera ve kuduzun nasıl meydana geldikleri ve nasıl tedavi edilebilecekleri, On İkinci Bab'da ise sıtmanın ekonomik ve toplumsal sorunlara katkıları ve nasıl kontrol altına alınabileceği, On Üçüncü Bab'da o dönem nasıl oluştuğu bilinmeyen çiçek, kızamık, suçiçeği, lekeli humma ve tifüsün nasıl bulaştıkları ve nasıl tedavi edilebilecekleri, On Dördüncü Bab'da ise solucan kurtçuk gibi vücutta yaşayan hayvanların etkileri anlatılmaktadır. On Beşinci Bab'da hamile kadınların sağlığı hakkında bilgi verilerek hamilelik sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalardan bahsedilirken On Altıncı Bab'da bebeklerin ve küçük çocukların sağlıklarında nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulup her türlü hastalıkta doktora başvurmanın gerekliliğine işaret edilmektedir.

Bireysel sağlık ile toplumsal sağlık arasında bağlantı kuran Lorrin Shepard'a göre değişen dinamikler düzleminde insani ilişkilerin artması ister istemez sağlığı da gündeme taşımıştır. Mesela birey olarak bir makinistin hastalanması kaza riskine kapı aralayıp toplumsal sorunlar yaratabilmektedir. Bu çerçevede bir milletin, bir toplumun sağlığı ona göre doğrudan doğruya bireylerin sağlığı üzerine

[105] Kökleri 1880'li yıllara dayanan Shepard ailesi uzun yıllar Gaziantep'e hizmet etmiştir. 1882'de Gaziantep'e gelen Fred Shepard Gaziantep Amerikan Hastanesinin başhekimliğini yapmıştır. 1890'de doğan ve gençliği Gaziantep'te geçen Lorrin Shepard'da Amerika'da tamamladığı tıp eğitimi sonrasında Gaziantep'e dönüp hastanenin başhekimliğini üstlenmiştir. 1928-1957 yılları arasında İstanbul Amerikan Hastanesi'nin başhekimliğini yapan Lorrin Shepard hastanenin gelişimine çok katkıda bulunmuştur. 1960'da ABD'ye dönen Lorrin Shepard 1983'te vefat etmiştir. Lorrin Shepard'ın oğlu olan Barclay Shepard da 1996-2001 yılları arasında Gaziantep Amerikan Hastanesi'nin başhekimliğini yapmıştır.

kurgulanmıştır. Birisi hastalıklarla uğraşırken diğeri her türlü hastalığı kontrol altına almış iki köy karşılaştırıldığında sağlıklı köyün hastalıklarla uğraşan köyden çok daha fazla tarımsal üretim yapabileceği aşikârdır (Shepard, 1927, s. 4). Shepard'a göre bireyin sağlık bilgisine sahip olmasının toplumsal yaşama ciddi katkıları vardır. Ebeveynlerin sağlık kurallarına riayet ettikleri bir ortamda daha sağlıklı çocuklar yetişeceğinden milletin geleceği sağlam ayaklar üzerinde yükseltilmiş olacaktır (Shepard, 1927, s. 4). Aslında sağlık kavramının temel hareket noktası sadece yenilenlere ya da içilenlere dikkat etmek ile alakalı değildir. Sağlık için her şeyden daha önemli olan kişinin iradesine ve zihnine hakim olabilmesi yani kontrolü tamamen kendi elinde tutabilmesidir. Ünlü bir sağlık tesisinin sahibi olan William Moldovan adli kişi bu durumun dikkat çekici örneklerinden birisidir. Yetmiş dokuz yaşında olmasına rağmen genç, orta yaşlı herkesi idmanlarda terleten Moldovan sağlığının altında yatan temel kaideyi şu şekilde anlatmakta: *"Sıhhatli olmanın yegane çaresi nefse hakim olmakla kaimdir. Fikir ve irademin vücudum üzerine tamamen hakim olduğumu iddia edebilirim. Vücudum fikrimin esiridir. İrademin emr ettiği şeyleri yapar ve nefsime tabi olmadığından dolayı daima hal-i sıhhatte ve kuvvetli yaşarım."* (Shepard, 1927, s. 6). Shepard'a göre kişinin iradesine hakim olup fazla yemek yememesi yararlı olmakla beraber temel sağlık bilgisi hakkında bilgilenmiş olması da bir o kadar yararlıdır. Tabii sadece bilgi sahibi olmak yeterli değildir, bilgi sahibi olmaktan daha önemli olan nokta o bilgiyi uygulayabilmektir (Shepard, 1927, s. 7). Bu çerçevede sağlık konusunda dikkat edilmesi gereken ilk nokta, vücuda yaşayabilmesi için gereken kaynakları düzenli bir şekilde temin etmektir. Örneğin bir insanın vücudu için gerekli olan ilk kaynak havadır. Yemek yemeden otuz kırk gün yaşayabilen bir insan havasız yarım saat bile var olamadığından temiz, saf hava teneffüs etmek oldukça önemlidir. *"Dışarıya verdiğimiz her nefes içimizdeki havayı def eder. Birçok insanların kapalı bir oda dahilinde uzun müddet bulunmaları bu odanın havasını dışarıya verdiğimiz zehirli maddelerle doldurur. Böyle bir havayı teneffüs etmek vücudu zehirler. Binaenaleyh sıhhatte olmak için kabil olduğu kadar açık havada bulunmak, oturduğumuz odaların havasını sık sık tebdil etmek, pencereleri açmak şarttır" (Shepard, 1927, s. 8).* Vücudun büyük çoğunluğunu oluşturan su ise ikinci önemli kaynak olup onsuz da yaşayabilmek mümkün değildir. Shepard'a göre burada gözden kaçırılmaması gereken sadece yemek sırasında içilen su ile yetinmemek uyanıldığında, gündüz yemekleri sonrasında ve yatmadan önce en az ikişer bardak su içmektir. Suyun temizliği de pek çok hastalığın önüne geçtiğinden sık sık göz önünde bulundurulmalıdır (Shepard, 1927, s. 9-10). Hava ve sudan sonra insan vücudunun sağlığı için şart olan üçüncü kaynak ise besindir. Ancak yazara göre özen gösterilmesi gereken husus besine ulaşılabilirliğin artışı nedeniyle gereğinden fazla yememektir. Örneğin çok fazla et yemenin vücuda yarardan çok zararı bulunmakta, eti hazım etmeye çalışan böbrekler gereksiz yere yorulmaktadır. Eti az yemekle beraber mide sağlığı için ise sebze ve meyve tüketim arttırılmalıdır (Shepard, 1927, s. 10-11). *"Eti az yemek ne kadar mühim ve dikkat olunacak bir mesele ise gerek taze, çiğ gerekse pişmiş sebze ve meyvelerden de o kadar bol bol yemek lazımdır. Çünkü bunlar midenin mülayemetine hidmet ederler. Ve vitamin denilen maddeleri temin ederler. Vitaminler sıhhat nokta-i nazarından pek mühim maddelerdir. Çünkü bunların noksan olması iştahsızlık ve birtakım hastalıklar vücuda getirir."* (Shepard, 1927, s. 11). Elbette ki besinleri düzgün bir sıra ile tüketmek, ağır ağır çiğnemek ve midenin dinlenmesi için yemek saatleri arasında bir şeyler tüketmemek de sağlığımız için belirleyicidir (Shepard, 1927, s. 12). Temiz hava, su ya da besinlere dikkat edilmesi gerektiği gibi vücudun çalışmasına, hareket etmesine ve temizliğine de özen gösterilmelidir. İşlemeyen demirin paslanması gibi hareket etmeyen vücutta ne sağlıklı ne de zinde olabilir, en başta hareket eden bedende kan dolaşımı hızlanacağından zehirli maddelerin vücuttan atılması sağlanır (Shepard, 1927, s. 13). Shepard'a göre çiftçilerin, çobanların ve ormancıların diğer insanlardan daha sağlıklı olmaları bir rastlantı değildir. *"Açık havada işleyen kimseler, çiftçiler, çobanlar ve ormancılar sıhhatçe en bahtiyar kimselerdir. Keşke her kimse günde iki saat açık havada vücudunu biraz yoracak kadar çalışmaya ve idman etmeye mecbur olsaydı sıhhat-i umumiyye için ne büyük bir nimet olurdu. İşleri açık havada olmayan kimselerle ve çalıştıkları esnada bedeni hareketlerde bulunmayanları sağlamlaşmak ve çabuk ihtiyarlamamak isterlerse her gün açık havada idman yaparak vücutlarını biraz yormaları şarttır"*. Tabii vücudun bir sınırının olduğu da unutulmamalı bu nedenle ilk yorgunluk hissinde mutlaka dinlenilmeli, geceleri geç yatılmamalıdır. Her akşam erken saatte yatıp erken saatte kalkmak ve uyuduğumuz yerin havasının temizliğine özen göstermek sağlıklı bir uyku için şarttır (Shepard, 1927, s. 15). Beden sağlığı için dikkat edilmesi gereken bir başka husus ise temizliktir. Dışarıdan gelen tehditlere doğrudan maruz kalan derimiz vücutta oluşan zehirli maddelerin bir kısmının dışarı atılmasına yardımcı olur. Bu nedenle iki üç haftada bir hamama gitmek cilt sağlığı için

yeterli olmayıp haftada bir kere yarım saat veya her iki üç günde bir on beş dakika yıkanılmalıdır. Shepard cilt bakımından sonra ağız ve diş sağlığının da öneminden bahsederek dişleri her sabah ve akşam ovmanın yararlarına işaret edip, macun olmadığı zamanlarda suya dörtte bir oranında sirke katılabileceğini söylemektedir (Shepard, 1927, s. 16).

Shepard'a göre insanoğlu tarih boyunca giriştiği mücadelede aslan, kaplan gibi güçlü, iri rakiplerini alt etmeyi başarırken daha küçük canlılar karşısında savunmasız kalmıştır. Bu ufak canlılara karşı ayakta kalabilmenin yolu ise vücudun direncini arttırabilmektir. Örneğin vücudun güçlü olabilmesi için ısısı otuz yedi olmalı, hararetin vücuda yayılması önlenmelidir. Tabii fazla sıcak kadar fazla soğukta zararlıdır. Soğuğa maruz kalan vücutta kan akışı yavaşlar ve üşüme başlar. *"Cildin azam, kabiliyetini hüsn-i muhafaza ve bu sayede soğuktan müteessir olmamasını temin için vücudu sık sık soğuk su ile yıkayıp kuru bir havlu ile ovmak çok faydalıdır. Kış mevsiminde böyle yapılırsa pek az nezleye tutulur. Soğuğa karşı ikinci müdafaamızda bedendir. Soğuk bir mahalde bir müddet hareketsiz otururşak üşümeye başlarız. Vücud birçok sebeplerden dolayı tabii hararetini muhafaza edemez. Bu cihetten pek sıcak mahallerde uzun müddet durmak iyi bir hareket olmadığı gibi soğuk yerlerde fazla müddet ve bi-hareket kalmak muzırdır"* (Shepard, 1927, s. 20). Sıcak, soğuk gibi rutubete de dikkat edilmelidir. Rutubetli ortamlarda üreyen pek çok mikrop vücudun direncini düşürmektedir. Bu nedenle mikropları öldüren güneş ışığına ulaşmak çok önemlidir. *"Rutubetli mahallerde ve evlerde oturmanın ne kadar muzır olduğunu yukarıda izah etmiştik. Evin altında tavanı tahta olmak şartıyla evin güneşliğinde bir bodrum mahzen bulundurmak evi rutubetten kurtarmak için çok iyi bir usuldür. Bununla beraber rutubete karşı çare-i müdafaa güneştir. Bundan dolayı güneşin evlerimize her gün bir müddet girmesini temin etmek rutubete karşı en iyi çaredir"* (Shepard, 1927, s. 22). Vücudu etkileyen pek çok kimyevi madde bulunmakla beraber afyon, esrar, tütün, kafein ve alkol en tehlikelileridir. Çiğnenen ya da tütün gibi içilen afyon ilk olarak zihin üzerinde bir baygınlık ve rahatlama hissi yaratır, ancak bir süre sonra iştahsızlık ve bulantının etkilediği vücut güçten düşerek afyonun esiri haline gelir. Sigarada bulunan nikotin adlı maddenin saflaştırılmış tek bir damlasının vücuda etkileri muazzamdır. Kalbi zayıflatan bu madde boğazı ve akciğeri tahrip ederek solunum sistemine zarar verir. Özellikle çocuk yaşta içilen sigara cücelik ve zayıflığa yol açar. Kahvede bulunan kafein ise çok tüketildiğinde huzursuzluk ve hazımsızlık yaratan özellikle çocuklara ve gençlere etki eden bir maddedir. Shepard kahvenin ve çayın ölçülü miktarda tüketilmesini tavsiye etmektedir. Ona göre bu kimyevi maddeler içinde insana en fazla zarar veren ise alkoldür. Bu içecek zihni baskılayarak kişinin irade kaybına, yerli yersiz konuşmasına sebep olurken mideyi allak bullak eder. Öyle ki uzun müddet alkol içilmesinin böbreklere ve karaciğere etkisi kişinin ölümüne kadar gidebilir. Bütün bunların yanında çok alkol kullananlar fiziki dirençleri azaldığından nezle, grip ve zatürre gibi hastalıklara daha kolay yakalanırlar (Shepard, 1927, s. 25-26). Shepard alkol kullanımı ile ilgili olarak şunları da eklemektedir: *"Az istimalin muzır olduğunu ispat edildikten sonra bittabi çok kullanılması sarhoş oluncaya kadar içilmesinin vücuda müthiş ziyan vereceği katidir. Az içerim diyenlerin ekseriya ifrata gittikleri görülür. Sarhoşluk pek fena derecede zehirlenmek, aklını ve iradesini gaypetmek demektir. Sarhoşluk vücuda ağır bir zorbadır ve birçok fenalıkların başıdır. Vukua gelen cürümlerin, cinayetlerin birçoğu sarhoşlukta icra olunur. Bundan dolayı bu zehir yalnız içenin sıhhatine bozmakla kalmaz ailesinin, akrabasının ve komşularının da refah ve saadetini ihlal eder"* (Shepard, 1927, s. 27).

Kimyevi maddeler yanında vücuda etki eden biyolojik düşmanlar da vardır. Biyolojik düşmanların en tehlikelisi ise roam, tifüs, zatürre, sıtma gibi hastalıklara neden olan mikroplardır. Bilim adamlarının çabaları ile mücadele etmeye başladığımız mikroplardan korunabilmek için onların nasıl türediklerini ve yayıldıklarını bilmeliyiz. Mikroplar genellikle sıcak, kirli, güneşsiz yerlerde çoğalarak kirli yiyecekler, havlular, balgam, dışkı ve idrar aracılığıyla yayılırlar. Özellikle dışkı üzerinde konaklayan sineklerin eve girmeleri engellenmeli, su ve sütün kaynağı bilinmiyorsa mutlaka bu ürünler kaynatılarak sebze ve meyveler ise dikkatlice yıkanarak tüketilmelidir (Shepard, 1927, s. 30-31). Tifo ya da diğer adı ile bağırsak humması en sık karşılaşılan mikrobik hastalıktır. Özellikle suyu kirli yerlerde meydana gelen bu hastalığın mikrobu 1880'de keşfedilmiştir. Tifo başta su ve süt olmak üzere herhangi bir yiyecek vasıtasıyla mideye alınıp orada çoğalır, bir iki hafta sonra otuz dokuz, kırk dereceyi bulan ateş ve baygınlıkla kendisini gösterir. Bağırsaklarda ortaya çıkan yaralar ile birlikte başlayan ishal kişiyi ölüme kadar götürebilir (Shepard, 1927, s. 32). Tifoya yakalananların üçte biri ya da dörtte biri vefat ettiğinden bu hastalığa yakalanmamanın yöntemleri öğrenilmelidir. İlk olarak hastanın dışkısında ve idrarında bulunan milyonlarca mikrobun başkalarının yiyecek ve içeceğine

karışması engellenmelidir. Bebeklerin sinekler ile temasını önleyebilmek için mutlaka cibinlik kullanılmalı, hasta ile ilgilenenler ellerini ilaçlı su ile yıkamalı, hastanın her türlü çamaşırı kaynatılmalı, idrarına ve dışkısına doktorun vereceği ilaç dökülmelidir. Son yıllarda geliştirilen aşı ise her dört senede bir tekrarlanmalıdır. (Shepard, 1927, s. 33).

Güçlü bir yayılıma ve ölüm oranına sahip olan verem mikrobu 1882'de keşfedilmiştir. Vücudun pek çok organında hastalık meydana getirebilen verem mikrobunun en fazla zarar verdiği organ akciğerdir. Çünkü akciğer mikropların etrafa saçılmasını kolaylaştırmaktadır. Akciğer veremine yakalanmış olan bir hastanın balgamında milyonlarca mikrop bulunur (Shepard, 1927, s. 35). *"Bu balgamcıklarını hastanın karşısında duran herhangi bir kimselerin akciğeri veya boğazlarına girebilirler. Veremliler çok defa şuraya buraya tükürürler. Bu balgam kuruyarak ayak altında tuz haline gelir ve rüzgar vasıtasıyla havaya karışır. Diğer insanlar tuzla beraber bu mikropları teneffüs ederler. Sağlam vücuda malik olanların verem mikrobuna karşı kuvvetli müdafaaları vardır"* (Shepard, 1927, s. 35). Verem hastalığını ortadan kaldırabilmek için alınabilecek pek çok önlem vardır. İlk olarak her türlü sağlık kuralına uyulmalıdır. Veremli bir hastanın bulunduğu odaya çocukların girmesine asla izin verilmemeli, balgamları ateşle ya da ilaçla imha edilmeli, şuraya buraya tükürmeleri önlenip dar, kalabalık, güneşsiz ortamlardan uzak tutulmalıdırlar. (Shepard, 1927, s. 36). *"Verem iletinin önünü almak için bilumum halkı tenvir ve talim etmek şarttır. Bu emel husulü için gazeteler, sinema, konferanslar vasıtalıyla ahaliyi bu düşmana karşı yapılan mücadeleye alakadar kılmak mekteplerde çocuklara sıhhat kaidelerini tedris etmek ve anlatmak ve bu kaidelere itaati temin etmek lazımdır. Dünyadaki bütün çocuklara açıkça öksürüp şuraya buraya tükürmenin muzırr olduğunu öğretebilsek ve onları bu gibi fena adetlerden men edebilirsek birkaç sene zarfında verem vefiyatının şimdikinin nısfına tenezzül edeceği şüphesizdir"* (Shepard, 1927, s. 37). Shepard'a göre toplumsal sorunlar yaratan bir başka hastalık ise bel soğukluğudur. Cinsel yollardan bulaşan bu hastalık tedavi edilse bile vücutta iz bırakır ve hastalığa yakalananın çocuğu olmaz. Kadınlarda yumurtalık ve rahim arasındaki yolu iltihaplandıran bel soğukluğu, doğum esnasında bebeklerin gözlerini kaybetmelerine neden olur. (Shepard, 1927, s. 38-39). Bel soğukluğu gibi cinsel yoldan bulaşan hastalıklardan bir başkası ise frengidir. Vücuda girdikten hemen sonra kana karışan frengi mikrobu vücudun her tarafına ulaşır. Frengi kan ile de bulaşabildiğinden açık yaraların teması engellenmelidir. Bu nedenle frenginin ilk haftalarında ortaya çıkan yaralar mutlaka tedavi ettirilmelidir. İlerleyen süreçte frengi mikrobu boğazda, burunda ve bacaklarda derin yaralara açıp beyni bile etkileyebilir. Bu hastalığa yakalanan gebe kadınların çocukları mikroba maruz kalırlarsa ölürler. Öyle ki Shepard, hastalık tedavi edilse bile iki, üç hatta dört çocuğa kadar rahimdeki bebeğin ölme ihtimalinin olduğunu belirtmektedir. Frengi ve bel soğukluğu ile mücadele etmenin en etkili yöntemi ise umumhaneleri kontrol altında tutarak gençleri bilgilendirmektir (Shepard, 1927, s. 40-41).

Özellikle çocuklarda görülen kuşpalazı mikrobu, boğaza girdikten sonra bademcikte birleşip çoğalır. Bir süre sonra açığa çıkan zehir vücudu güçsüzleştirirken gırtlakta ortaya çıkan beyaz bir zar nefes almayı zorlaştırır. Shepard konu ile ilgili şunları da eklemektedir: *"Adi bir boğaz ağrısı zannıyla ihmal olunan bir kuşpalazı vakası gerek hasta gerekse etrafındakiler için son derece tehlikeli olabilir. Kuşpalazında hasta bakıcılardan gayri kimselerin hasta ile temasını suret-i katiyyede men etmelidir. Hasta külliyen iyi oluncaya kadar katiyyen yataktan kalkmayarak mütemadiyen yatmalıdır. Hasta bakıcı ise hastanın yanında çıkarken dış elbisesini çıkararak ellerini ilaçlı mahlul ile yıkamalıdır. Bu tedabire riayet etmediği takdirde hiçbir kimse ile temas etmemelidir. Hastanın elbisesi çarşafları ve kapları ile temas ettiği şeyler kaynatılmak suretiyle yıkanmalıdır"* (Shepard, 1927, s. 43). Bir diğer tehlikeli hastalık ise koleradır. Tıpkı tifo gibi içilen sudan yayılan kolera bağırsaklarda güçlenerek vücutta ishale neden olur. Bir evde kolera ortaya çıktığında tifoda dikkat edilmesi gereken kuralları takip etmek hastalığın yayılmasını engeller (Shepard, 1927, s. 45). Vebayı da unutmayan Shepard, bu hastalık hakkında şunları söylemektedir: *"En vahim mikrobi illetlerden bir diğeri de vebadır. Eski asırlarda bu illet salgın zuhur ettiği vakit ahalinin nısfını alıp götürürdü. Bu illete sebep olan mikropların naklini fareler temin etmektedirler. Bu hayvanların memleketten memlekete gemiler vasıtasıyla seyahat ederler. Vebalı fareler her tarafa yayılırlar. Farelerde bulunan pirler dahi insanı ısırırsa hastalığı aşılarlar. Binaenaleyh bu illeti men için en mühim tedbir gemilerden farelerin karaya çıkmalarını men ve her yerde fareleri itlaftır. Tifo aşısı gibi tertip edilmiş birde veba aşısı vardır ki bununla illeti men etmek mümkündür herhangi bir mahalde veba zuhurunda halkın aşılanması pek mühim ve faydalı bir tedbirdir"* (Shepard, 1927, s. 45).

Sıtmayı diğer hastalıklardan farklı olarak başlı başına bir bölümde irdeleyen Lorrin Shepard, bu hastalığın sudan ya da rutubetli havadan değil sivrisineklerden kaynaklandığını anlatmaktadır. Ancak sıtmanın diğer hastalıklardan farkı müzmin şekilde senelerce insanı terk etmemesidir. Ona göre sıtmayı sonlandırabilmek için sivrisineklerin üremeleri ve insanlarla teması engellenip bütün sıtmalılar tamamen tedavi edilmelidir (Shepard, 1927, s. 47). Sıtma ile mücadelenin anahtarı sivrisinekleri yok etmektir. Bu nedenle sivrisineklerin popülasyonunu arttıran bataklıklar ve su birikintileri kurutulmalı, sıtmalı mahallerde kapı ve pencereler tellerle kapatılıp akşamları mutlaka cibinlik kullanılmalıdır (Shepard, 1927, s. 48). Shepard ayrıca bu hastalığa karşı girişilen mücadelenin sadece devletin çabasıyla değil halkın da katkılarıyla başarıya ulaşabileceğini belirtip bilgilendirmenin ve uygulamanın önemine işaret etmektedir (Shepard, 1927, s. 49).

Genellikle çocuklarda karşılaşılan ama diğer hastalıklar kadar öldürücü olmayan kızamık halk tarafından önemsenmese de ciddi sorunlara yol açmaktadır. Kızamık olan çocuk mutlaka ayrı yatırılmalı, gezmesine izin verilmemeli, ilaçları düzenli kullanılmalı elbisesi, yatağı ve yemek kapları kaynatılarak yıkanmalıdır (Shepard, 1927, s. 50). *" Sebebi na-malum illetlerin en tehlikelisi tifüs yani lekeli hummadır. Sebebi malum değilse de adi bir vasıtasıyla sirayet ettiği muhakkaktır. Bu hastalık ekseriya orduda hapishanelerde ve bilhassa insanların birbirleriyle çok sıkı bir surette temas ederek yaşamaya mecbur oldukları dar, kirli mahallerde zuhura gelir. Bu illetin meni için bitleri imha etmek şarttır. Sık sık yıkanan ve çamaşırlarını sık sık değiştirerek kaynatan kimseler arasında bit bulunmadığı için tifüste zuhur edemez"* (Shepard, 1927, s. 51).

Vücudu güçsüzleştiren bir başka düşman ise ufak hayvancıklardır. Bir kısmı vücut içinde bir kısmı ise vücut dışında yaşayan bu hayvancıklar hastalıklara neden olup insan yaşamının kalitesini düşürür. Uyuz hastalığına sebep olan hayvancık göz ile güçlükle görülebilir. Özellikle farklı yataklarda yatanların bu hastalığa yakalanma ihtimali çok daha fazladır. Çünkü yatağın ısısı bu böcekleri harekete geçirerek deriye yerleşmelerine ve muazzam bir kaşıntı oluşturmalarına neden olur. Bu hastalığa yakalanmamanın en önemli yolu ise sık sık yıkanarak elbiselerin, yatakların temizliğine dikkat etmektir. Shepard'ın değindiği bir başka hayvancık ise bittir. Özellikle pis ortamları seven bitler vücuda yayıldıktan sonra uyku kalitesini düşürür. Vücudun kıllı bölgelerine en çok da saçlara yerleşen bitlerden kurtulmak için ya saçlar tıraş edilmeli ya da gaz yağı kullanılmalıdır. Bir başka hayvancık olan amip ise kanlı basura neden olur. Bu hayvancığın etkilerinden kurtulabilmenin tek yolu suyu kaynatarak içmektir. (Shepard, 1927, s. 53-54). Shepard Anadolu'da oldukça fazla olan kurtlar ve solucanlar için ise şunları söylemektedir: *" Anadolu ahalisinde hiç olmazsa yüzde doksan beşinde bu kurtlar mevcuttur. Bunlar bağırsakta ve insanın kanı ile yediği yemeklerden istifade ederek yaşarlar. Böyle kurtlu kimselerin necaseti harice yüzbinlerce yumurta ihraç ederler. İnsan necaseti ile bostan yetiştirilirse sebzeler üzerinde bu kurtların yumurtalarını def etmek için bunları tekrar tekrar yıkamak temizlemek lazımdır. Bunları kafi derece yıkamayanların midelerinde solucan bulunmak pek tabidir"* (Shepard, 1927, s. 55). Çiğ et yendiğinde ortaya çıkan tenya ise bir başka hayvancıktır. Yedi sekiz metre uzunluğa ulaşan bu hayvancık çiğ yenen hayvan etinden insan bağırsağına yerleşir ve burada gelişir. Vücutta ki kan miktarını düşüren bu hastalık, insanın yoğun bir beslenme takip etmesine rağmen kilo alamamasına yol açar. Bir başka hayvancık ise özellikle çocukların midesinde barınan iplik kurdudur. Bostan sebzelerinin temizlenmeden ya da pişirilmeden yenmesinden kaynaklanan bu hastalığı çözebilmek için sabırlı olunmalıdır (Shepard, 1927, s. 55-56).

Shepard'ın önem gösterdiği bir başka konu ise hamile kadınların ve küçük çocukların sağlıdır. Nüfus artışı ve güçlü nesil fikrinden hareketle konuya yaklaşan yazar şunlar söylemektedir: *"Çocukların dünyaya gelmeleri ve sağlam vücud ve zinde bir fikre sahib olmaları ile alakadar bütün mesail-i hayat-ı içtimaiyyede büyük bir ehemmiyet haizdir. Bilhassa Türkiye gibi nüfusunu tekessür etmek arzusunda olan memleketlerde bu gibi meseleler lüzumu olan ehemmiyeti vermek gerektir. Dünyaya sağlam çocuklar getirmek için de hamile kadınların sıhhatini her suretle muhafaza ve temin etmek şarttır. Hamilelik müddeti nazik bir kadın iki can besliyor demektir vücudunun her azası hususiyle karaciğer ve böbrekler fazla tatbike maruz kalır. Dikkat edilmezse bu azalarının hastalanmaları ihtimal dahilindedir. Gerek kadının gerekse çocuğun hayatı büyük tehlikelere maruz kalır"* (Shepard, 1927, s. 56-57). Örneğin hamile kadınların beslenmelerinde etin gereğinden fazla önemsenmesi yanlıştır. Shepard, etin yarattığı maddelerin böbrek ve karaciğerden kolaylıkla atılamadığına ve özellikle hamilelerde stresi arttırdığına işaret etmektedir. Bu noktada yapılması gereken fazla et yemek değil her öğünde gerekli vitamin ve mineralleri almaktır. Fazla et

tüketimi hamile kadınları gerginleştirse da hamilelik sürecinde sık sık su tüketilmesi zararlı maddelerin böbreklerden atılmasını kolaylaştırarak stresi azaltır. Bu nedenle hamile kadınlar günde en az on bardak su içmelidirler (Shepard, 1927, s. 57-58). Hamile kadınların gözden kaçırmamaları gereken bir başka kaide ise beden eğitimidir. Jimnastik hem hamilelik sürecinin kalitesini arttırmakta hem de doğumu kolaylaştırmaktadır (Shepard, 1927, s. 58). Shepard'un belirttiği üzere hamilelik sonrasında anne ve bebeğin hastalıklara yakalanmamaları için özen gösterilmelidir. *"Çocuk doğunca rahim pek nazik bir halde kalmış demektir. Bu esnada mikropların rahimden içeri girmeleri ile pek vahim rahim hastalıkları zuhura gelebilir ve birçok kere lohusaların ölümüne sebep olur. Bu mikropların rahme girmemeleri için kadının dikkatlice yıkanmış olması kadına temas eden çarşaflar, bezler, elbise vesairenin ve elhasıl her şeyin kaynatılmak suretiyle yıkanmış olması şarttır"* (Shepard, 1927, s. 59). Doğum sonrasında yapılması gereken ilk iş göbeğin düzgün şekilde kesilmesidir. Bunun için ellerin, göbeği kesecek aletin ve yarayı saracak olan bezlerin temiz olması şarttır. Göbeğin kesilmesinden hemen sonra bebeğin vücudu dikkatlice temiz bir bez ve zeytinyağı ile ovulmalıdır. Önemsenmesi gereken bir başka husus ise bebeğin gözlerinin korunmasıdır. Önce doğum aşamasında gözlere mikrop bulaşıp bulaşmadığı tespit edilmeli daha sonra ise mikrop bulaşmaması için önlem alınmalıdır. (Shepard, 1927, s. 62). Bebeklerin bezle sarılmasını çok tehlikeli bir gelenek olarak gören Shepard, bu geleneği eleştirmektedir: *"Birçok yerlerde çocukları sıkı bir kundağa sarmak adet olmuştur. Bu adet sıhhat için çok muzırdır. Çocukların kol ve bacaklarını kımıldatamaz bir hale sokmak bittabi vücudun neşvünemasına fena bir tesir icra eder. Serbest bırakılan çocuk el ve ayakları ile birçok hareketler yapar ki bunlar bebeklerin tabii idmanıdır. Kemale ermiş kimseler için idman ne kadar lazım ve faydalı ise büyümekte olan çocuklar içinde on kat fazlası lazımdır. Bu idmanı kundakla men etmek sırf fena bir tesir yapar."* (Shepard, 1927, s. 63). Annelerin süt vermekten kaçınmasını da eleştiren yazarımız, bebek için anne sütünden daha yararlı besinin olmadığını hatırlatarak bebeğe iki günlük oluncaya kadar altı saatte bir meme her iki saatte bir birkaç damla su, verilmesini önermektedir (Shepard, 1927, s. 65). Shepard bebeğin kilosunun artıp artmadığının kontrolünün de düzenli şekilde yapılmasını önermektedir. Bu noktada ilk iki yaş çocuk iki ya da üç günde bir tartılmalı, ikinci aydan altıncı aya kadar haftada bir, altıncı aydan itibaren ise her iki haftada bir tartmanın yeterli olduğunu hatırlatıp şunları eklemektedir: *"Tabii surette büyüyen bir çocuğun sıkleti haftada yüz gram azami iki yüz gram artar. Haftada yüz gram artmayan çocuğun gıdasında noksanlık olduğuna işarettir. Ve gıdanın tezyidi için çocuk mütehassısına müracaat etmek lazımdır. Haftada iki yüz veya daha fazla artan çocuklar fazla gıda alırlar demektir ki bu da büyük bir tehlikedir"* (Shepard, 1927, s. 66-67).

Sonuç

Üretim ve tüketimin dinamiklerini modernleşme süreci ile birlikte bünyesinde toplamayı başaran insan, sadece zihinsel bir dönüşüm ile değil fiziksel bir dönüşüm ile de karşı karşıya kalmıştır. Modernleşme sadece fikri anlamda bir dönüşüme işaret etmez. Çünkü ihtiyaç duyulan her türlü iş gücü için bireyin fiziki kabiliyeti de yeterli olmalıdır. Sağlıklı birey demek sağlıklı asker, sağlıklı işçi, sağlıklı çiftçi, sağlıklı öğretmen demektir. Yani bir ülkenin kalkınması için gerekli olan iç-dış güvenlik, ekonomik sürdürülebilirlik ve nesil sürekliliği ancak beden sağlığı ile mümkündür. Bu nedenle modern bireyin beslenme ihtiyacı karşılanmalı, başına dertler açan hastalıklara çare bulunmalı ve beden eğitimi ile vücudu güçlendirilmelidir.

Lorrin Shepard tarafından 1927 yılında kaleme alınan Sıhhi Konuşuk gerek içeriği gerekse de hedefleri açısından dikkat çekici bir eserdir. Halka sağlık bilgisini anlaşılabilir bir dil ile kavratmaya çalışan eser fizyolojik yeterlilik ile modernleşme arasındaki bağın önemini netleştirerek dönemin koşullarını analiz edebilmemizi sağlamaktadır. Modernleşmenin ekonomi ve yetişmiş insan gücü ile kurduğu bağ düşünüldüğünde eserin bu bağın işleyişine yönelik önemli katkılar sağladığı izlenebilmektedir. Yetmiş sekiz sayfadan oluşan bu eserde sağlığın yalnızca kurumlar eliyle korunamayacağı, kurumlardan ziyade bireyin kendi sağlığına dikkat etmesi gerektiği işlenip neler yapılabileceğine odaklanılmıştır. Bu noktada güçlü birey sağlığını koruyabilmek için yemesine, içmesine dikkat etmeli, kimyasal maddelerden uzak durmalı, hastalıkları tanıyıp onlardan sakınmalıdır. Uzun soluklu bir savaşlar silsilesi sonrası kurulan ve insan gücü eksikliğini hemen hemen her noktada hisseden yeni devletin, sağlıklı bireye olan ihtiyacı ulus-devlet ve sanayileşmenin hız kazandığı bir dönemde halkı aydınlatmanın gerekliliğini belirginleştirerek eserin işlevini ortaya koymaktadır. Sıhhi Konuşuk'da hamilelik süreci ile bebeğin ilk yılları hakkında verilmiş olan öneriler ise sağlıklı bireye sahip olmanın

anne karnında başladığını bu nedenle annenin sağlığının her zaman ön planda tutulması gerektiğini somutlaştırmaktadır. Doğum sonrasında anneye düşen ise bebeğin ilk yıllarındaki huzuru ve sağlığı için bilgi sahibi olmaktır.

Aslında eserde bahsedilen bilgilenme süreci bilimsel kaidelerin sıradan insanlar arasında nasıl yayıldığını da göstermektedir. Yüzyıllar boyunca hastalıkların kaynağının altında yatan temel etkenin gözle görülemeyen ya da zar zor görülebilen canlılardan kaynaklandığını bilmeyen içine kapanık bir toplum, Sıhhi Konuşuk benzeri eserler sayesinde hem bu canlılar hakkında bilgi sahibi olmuş hem de ister istemez neden-sonuç ilişkisi ile olayları irdelemeye başlamıştır. Sonuç itibari ile Niyazi Berkes'in Osmanlı Devleti'nin son yıllarında yayımlanan polisiye romanlar ile neden-sonuç ilişkisi arasında kurduğu bağı Cumhuriyet'in ilk yıllarında her türlü içerikten dergide ya da Sıhhi Konuşuk benzeri eserlerde izleyebilmek modernleşme sürecinin bize özgün yanlarını şüphesiz ki açığa çıkartmaktadır

Kaynakça

Aydemir, Ş. S. (2001). Tek Adam: Mustafa Kemal (1919-1922). İstanbul.

Aydın, E. (2000). Türkiye'de Sağlık Teşkilatlanmasının Tarihi. Ankara: Naturel Yay.

Aydın, E. (2002). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş Yıllarında Sağlık Hizmetleri. Ankara Ecz. Fak. Dergisi, 31(3), 183-192.

Çavdar, N., & Karcı, E. (2014). XIX. Yüzyıl Osmanlı Sağlık Teşkilatlanmasına Dair Bibliyografik Bir Deneme. Turkish Studies, 9(4), 255-286.

Dirican, R. (1993). Halk Sağlığı Toplum Hekimliği. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Dr. Refik Saydam (1881-1942) Ölümünün 40. Yılı Anısına. (1982). Ankara: Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Yay.

Gürsel, A. (1998). Cumhuriyet Dönemi Sağlık Politikaları (1920-1960). Ankara: Hacettepe Üniversite (Basılmamış Doktora Tezi).

Lewis, B. (2004). Modern Türkiye'nin Oluşumu. (M. Kıratlı, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.

Özpekcan, M. (1999). Türkiye Cumhuriyeti'nde Sağlık Politikası (1923-1933). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Sabah Online, http://arsiv.sabah.com.tr/2001/01/09/g07.html.

Shaw, S. J. (2000). Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye. İstanbul: E Yay.

Shepard, L. (1927). Sıhhi Konuşuk. İstanbul: Maarif Kütüphanesi.

Tekin, G. (2011). Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekâletinden Sağlık Bakanlığı'na (1920-200). Ankara: Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

The New York Times, http://www.nytimes.com/1983/07/21/obituaries/lorrin-a-shepard-missionary-in-turkey-till-57-dies-at-93.html.

Uzluk, F. N. (1958). Genel Tıp Tarihi. Ankara.

Yıldırım, N. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Koruyucu Sağlık Uygulamaları. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi (Cilt 5). içinde İstanbul: İletişim Yay.

Bir Cumhuriyet Vatandaşı Yaratma Projesi: "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler"

Emine GÜNTEPE YEŞİLBURSA
Milli Eğitim Bakanlığı, eguntepe80@gmail.com

Ali ALTIKULAÇ
Çukurova Üniversitesi, aaltikulac@cu.edu.tr

Özet

Vatandaşlık Bilgisi ders kitapları, imparatorluktan ulus-devlete geçişte işe koşulmuş, genç Cumhuriyetin yeni vatandaş modelini yaratmada temel araçlar olarak kullanılmıştır. Bu kitapların en önemlilerinden biri "Vatandaş için Medeni Bilgiler" isimli eserdir. 1930'lardan itibaren okutulmaya başlanan ve Prof. Dr. Afet İnan'ın yazdığı bu önemli eserin büyük bir kısmı Mustafa Kemal Atatürk tarafından bizzat yazılmıştır. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, iki cilt olarak düşünülmüştür. 1. Cilt, Afet İnan adıyla yayınlanmıştır. II. Cilt ise, Kütahya mebusu Recep Peker tarafından hazırlanmıştır. II. Cilt, daha çok devlet teşkilatının işleyişiyle ilgili bilgiler bulunmaktadır. I. Cilt olan Vatandaş İçin Medeni Bilgiler ise, okulda yurttaş eğitimi amacıyla yazılmıştır. Daha sonra, eğitim kurumlarında "Yurttaşlık Bilgisi" adı altında okutulan bu derslere, Atatürk'ün büyük bir önem verdiği bilinmektedir. Atatürk bu önemli eseri ile yurttaşlık hak ve ödevleri konusunda, yetişmekte olan ve Türkiye Cumhuriyetinin geleceği olarak gördüğü gençlere bilinç kazandırmaya çalışmıştır. Çağdaş bir toplumun nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler veren bu eserin yeni toplumun oluşturulmasında önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının içeriğine baktığımızda; günümüzde ortaokullarda okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi ile birebir örtüştüğünü görmekteyiz. Bu bağlamda çalışmamız, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının biçimlenmesini, kapsamını, etkisini ve ayrıca Türkiye'de ve Dünya'da buna pararlel olarak yaşanan siyasi gelişmeleri göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: vatandaşlık eğitimi, Atatürk, vatandaşlık için medeni bilgiler

The Creation Project For Cıtızens Of The Republic: "*Cıvıl Informatıon For Citizens*"

Abstract

Civics textbooks is used as basic tools to create a new citizen model for young republic, serve in the transition from empire to nation-state. One of the most important of these books is a work called "Civil Information for Citizens". It is important work which began to be taught from the 1930s and has been written by Prof. Dr. Afet İnan, a large part of it was written personally by Mustafa Kemal Ataturk. Civil Information for citizens is considered as two volumes. Volume 1 has been published under the title of Afet İnan. Volume 2 is prepared by Kütahya Deputy Recep Peker. Volume I. The Civil Information for Citizens was written for the purpose of citizenship education in schools. Then, it is known that Atatürk gave great importance "civics" courses taught under this name in educational institutions. Ataturk with this important work, try to bring awareness to young people he sees as the future of Republic of Turkey on civic rights and duties. It is seen that the work play an important role in forming the new community how a modern society should be. When we look at the content of the book Civil Information for Citizens; we see that it completely overlaps with Citizenship and Democracy Education course currently taught in secondary schools.In this context, our work aims to demonstrate Civil Information for Citizens book's remodeling, scope, effect and the political developments in Turkey and World happened pararlel.

Key Words: civics education, Ataturk, civil information for citizens.

Giriş

Tanzimat sonrasında bürokrasi dışında, üç meslek grubu; öğretmenler, hekimler ve mühendisler, modernleşme militanı haline gelmişler ve Cumhuriyet'in de yönetici elit ve aydın tabakasını oluşturmuşlardır. Türkiye' nin siyasal tarihi ile eğitim alanında meydana gelen değişimler arasında

paralellik vardır. Siyasal değişimin özellikleri eğitim sistemine yansımakta gecikmemiş, siyasal iktidarlar eğitim aracılığı ile kendi değerlerini topluma aktarmaya çalışmışlardır (Alkan, 2004, s.77).

Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı sonrasında yıkılmış, Anadolu'da Mustafa Kemal Paşa önderliğinde verilen büyük bir savaşla Türkler, sömürgeci ülkelere karşı bağımsızlıklarını elde etmişlerdi. İmparatorluğun ardında bıraktığı sorunların çözümünün yanı sıra bir de Yeni Türkiye'nin yeni bir sistem belirleme sorunu vardı (Gözcü, 2008, s. 273).

Yeni Türkiye, 1922'de saltanatın kaldırılmasıyla birlikte somutlaşan ve hızla devam eden değişim hamleleriyle her alanda dünyaya bakış açısını değiştirmiştir. Kendisini değiştirmiştir ancak; toplumun bazı kesimleri de bu değişimden rahatsız olmuştur. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası' nın kurulması, Şeyh Sait İsyanı, Mustafa Kemal' e suikast girişimi, Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunun ardından Menemen Olayı' nın gerçekleşmesi toplumdaki rahatsızlığı gösteren olaylardır. Yönetenler, bu olayları cumhuriyet rejimine karşı olarak kabullenmiştir. Bu sebeple 1930'lu yıllarda bir takım önlemler alınmıştır. Türkiye'de siyaseten durulmanın yaşandığı bu yıllarda Latin Harflerinin kabulünden sonra özellikle inkılapların benimsenmesi için kültürel anlamdaki değişiklikler hayati öneme sahip hale gelmiştir. Türkçe, ulus inşasında önemli bir harç olarak kullanılmaya çalışılmıştır. Eğitim ile inkılapları halka öğreterek benimsetmeye çalışılmıştır (Uzun, 2009, s. 58).

1930'lu Yıllar Türkiye'si

1930'lu yıllarda, dünyadaki ekonomik buhranla birlikte, Türkiye'de daha baskıcı bir sisteme başlamıştır. 1931 yılında CHF'nın başına daha katı olarak bilinen Recep Peker geçmiştir. Ve bu yıllarda ülke, tüm hızıyla İnkılapları halka benimsetmeye çalışmıştır. Bunun için birçok kuruluş kurulmuştur.

Cumhuriyet'in ilânıyla beraber halkın eğitimi ve propaganda faaliyetleri ile ilgili olarak ilk on yıllık evrede ve ikinci evrede Halk Hatipleri Teşkilâtı'nın (1931) yanı sıra, görev üstlenmiş birçok başka kuruluş ve uygulamaya rastlamak mümkündür. Türk Ocakları (1912), Millet Mektepleri (1929), okullarda okutulan Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri, Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti (1931) ve Türk Dilini Tetkik Cemiyeti (1932), Halkevleri (1932), Kadro (1932), Ülkü (1933) ve benzeri dergilerle (yani Halkevi merkez neşriyatları yanında halkevlerinin dergileri) Cumhuriyet Halk Fırkası tarafından çıkarılan ve tüm yapılanların rapor ve grafikler hâlinde düzenlenerek anlatıldığı Cumhuriyetin Onuncu Yıl, On beşinci Yıl Kitapları, İstanbul Üniversite'si bünyesinde kurulan Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü (1933), Üniversitedeki Türk İnkılâp Tarihi dersleri (1934), Türk Spor Kurumu (1934–1936), Halk Odaları (1940), Köy Enstitüleri(1941) Türk İnkılâbı'nın esas ruhunu yayıcı ve etkin kılıcı araçlar olarak kabul edilebilir. Halkın ideolojik eğitimi ve dolayısıyla İnkılâp ideolojisinin propagandası bu kuruluşların çalışmalarıyla da sınırlı kalmamış, CHF, bunu sistematik bir şekilde hemen her zeminde yapmaya çalışmıştır. Halkevleri aracılığıyla ve belli bir plana göre mahkûmların da kitap okumasının sağlanması için bir takım çalışmalar yapılmıştır (Uzun, 2010, s. 90).

Siyaset sahnesine kimlikli bir grup olarak 19. Yüzyılda çıkmış olan gençlik olgusu, esasta ulus-devlet modelinin oluşumunda önemli bir rol üstlenmiştir. Gençlik olgusuna Faşizm, Nazizm ve Komünizm gibi modern totaliter ideolojiler de değer atfederek, bu ideolojilerin aktarıcı toplumsal gücü ve simgesi haline getirilmiş, belirgin bir rol biçilmiş ve rejimle özdeşleştirilmiştir. Gençler, devleti, rejimi, yeniliği, ilerlemeyi, geleceği gücü temsil eden bir özne olarak düşünülmüş ve onlara devleti, rejimi koruma ve kollama görevi verilmiş, siyaset sahnesindeki yerlerini almışlardır (Uzun, 2010, s. 59).

Yeni kurulan devlet, her ne kadar Osmanlı Devleti'nin modernleşme hareketlerinin ortaya çıkardığı miras üzerine kurulmuşsa da, kendine özgü farklılıkları da sergileyerek, imparatorluktan ulus-devlete geçişin bir örneği olmuştur. Dolayısıyla yeni ulus-devlet projesinin hayata geçirilmesi olarak da ifade edilebilecek olan Türk İnkılâbı, çoğu yerde, Osmanlı Devleti'nin kurduğu ekonomik, siyasî ve toplumsal düzenden kopuşun da bir ifadesi olmuştur. Bu durum, kökten bir değişimin yaşandığı ülkede, yaşanan değişimin topluma benimsetilmesi sorununu da ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla, Cumhuriyet döneminde, halk eğitimine ve onun üzerinde uygulanacak siyasetlere dair propaganda çalışmalarına önem verilmiş, 'Cumhuriyet Halk Fırkası Halk Hatipleri Teşkilâtı' da bu anlayış ve sürecin bir parçası olarak, 1931'de kurulmuştur (Uzun, 2010, s. 85).

Dolayısıyla 1930'lu yıllar Halk Hatipleri, Millet Mektepleri ve okullarda uygulanan Vatandaşlık dersleri Cumhuriyet yönetiminin rejimi halka benimsetme çabası olarak görülmelidir.

Vatandaşlık Dersinin Tarihi Süreçteki Gelişimi

II. Meşrutiyet aydınlarının yeni insan-yeni toplum projesi çerçevesinde üzerinde hassasiyetle durdukları okulda vatandaş eğitimi, Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde, kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturdu. Kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturdu. Kurucu önderlerin yurttaşların ulusal toplulukla bütünleşmesinde özel bir yer tanıdıkları okul, cumhuriyetçi ideoloji ve özelde Fransız cumhuriyetçilerinin bu kurumdan beklentileriyle büyük ölçüde örtüşüyordu. Cumhuriyet seçkinleri için okul, öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesine eklemlenmelerinde, dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahipti. Öte yandan okul, devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak bilginin, ulusal değerlerin ve özellikle de ulusal kimliğin belkemiği olan Türkçe' nin aktarımında temel bir öneme sahipti. Okul, inşa edilmek istenen seküler toplum laik devlet projesinde vicdanların eğitimi ve denetimi tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek avantajını savunuyordu[1]. Böylece, 1924 yılında TBMM tarafından kabul edilen Tevhidi-i Tedrisat Kanunu nun gerekçesinde yer alan milletin duygu ve düşünce bakımından birliğin gerçekleşmesinde okul ve bu bağlamda Türkçe, Türkiye Tarihi, Türkiye Coğrafyası ve Malumat-ı Vataniye dersleri stratejik bir önem kazandı (Üstel, 2011, s. 129).

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerden biri de II. Meşrutiyet'in tebaadan vatandaşa geçiş projesinde önemli bir yer tutan Malumat-ı Medeniye dersinin adının Malumat-ı Vataniye olarak değiştirilmesidir (Üstel, 2011, s. 129). Hasan Ali yücel, Malumat-ı Vataniye dersinin amacı için, "cumhuriyet rejiminin iyiliklerini telkin etmek" demektedir (Yücel, 1994, s. 209). Malumatı Vataniye dersi, kız ve erkek lise birinci devresinde 2. ve 3. senesinde haftada 1 ders olarak iptidai darulmualliminde 5. sınıfta 2 saat, iptidai darulmualliminde 5. sınıfta 2 saat, iptidai darulmuallimatında ise 4. sınıfta 2 saat okutulmaktadır (Yücel, 1994, s. 166-170; Üstel, 2011, s. 129).

1926 yılında ilk mektep müfredat programı düzenlenir. Yeni programda ilkokulların ilk üç yılında Tarih, Coğrafya, Tabiat Eşya ve Yurt Bilgisi dersleri Hayat Bilgisi adı altında birleştirilerek toplu öğretime geçilmiştir. Programa göre ilkokulların başlıca amacı " genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek süratiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir". Bu programda, Malumat-ı Vataniye dersinin adı Yurt Bilgisi olarak değiştirilir. Program uyarınca Yurt Bilgisi, ilkokul 4 ve 5. Sınıfların ikinci devrelerinde haftada ikişer saat okutulmaktadır. 1927- 1928' de açılan köy öğretmen okullarında ise Yurt Bilgisi ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 1 saat, 1931'de muallim mekteplerinde ise her sınıfta haftada 1 ders verilmektedir. 1926 tarihli ilk mektep müfredat programında Yurt Bilgisi dersinin hedefleri altı maddede toplanmıştır:

1. Çocuğa, etrafında olup biten işlerin, cereyan eden hadiselerin ahlaki, iktisadi ve hukuki.. Kısacası, içtimai manalarını idrak ettirmek.

2. Çocukta devlet, milliyet ve aile tesanütüne iptina eden bir ahlakiyat hissi tevlit ettirmek ve yaşatmak.

3. Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek. Onu demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek.

4. Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milliyetini sevdirmek.

5. Türk say ve teşebbüsü ile meydana gelen ve aynı say ve ikdam ile işletilen müesseselere bilhassa dikkati celp süretiyle çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman etmek ve yaşatmak.

[1] Ayrıntılı bilgi için bknz. Etienne Copeaux, Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2000.

6. Çocuğu devlet teşkilatı ve hükümet makinası hakkında esaslı fikirlere ve malumata sahip etmek (Üstel, 2011, s. 132).

Mesut Gülmez'in de belirttiği gibi " Cumhuriyet'ten üç yıl sonra kabul edilerek ilk on yılında uygulanan 1926 ilkokul programı dönemi, gerek program ilkeleri gerekse Yurt Bilgisi kitaplarının içeriği yönünden, sonraki on yılına oranla hem daha liberaldir hem de hak ve özgürlüklere daha geniş yer vermiştir. Program ve kitaplarda demokrasi sözcüğü kullanılmakla birlikte, programın Türkiye'yi demokratik bir devlet olarak nitelemiş ve öğrencilerin okul yaşamına katılımını öngörmüş olması dikkati çekmektedir. Üstel (2011)'e göre, 1926 ilk mektep müfredat programı ile yurttaşlığın devlet eksenli militan bir nitelik kazanmaya başladığına tanık olunur.

İsmail Kaplan' a göre, 1929 ilkokullar yönetmeliğine göre, ilkokulların amacı, çocuklara disiplinli bir eğitim vermek ve böylece onları ulusal topluma uyumlu hale getirmektir. Öne çıkarılan değerler, ulusal devlete uyum ve düzendir. Aydınlanma, eleştirel bir bakış kazanma, evrensel değerleri özümlemiş bir insan olma gibi değerlere hiç değinilmez. 10 Kasım 1930 tarihinde kabul edilen lise ve ortaokullar yönetmeliği, 1927 yönetmeliğinde yer alan amaçları hiçbir değişiklik yapmadan kabul etmiştir (Kaplan, 1999, s. 191)

Daha önce Malumatı Vataniye veya Vatanı Malumat adlarıyla 1932 den sonra da Yurttaşlık Bilgisi olarak adlandırılan ders için yazılan Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabı, 1931 yılında iki cilt olarak yayınlanmışlardır. Atatürk, cumhurbaşkanı sıfatıyla İsmet İnönü'den kitabın basılmasını istemiştir (Afetinan, 2010, s. 3-7).

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, iki cilt olarak düşünülmüştür. 1. Cilt, Afet İnan adıyla yayınlanmıştır. II. Cilt ise, Kütahya mebusu Recep Peker tarafından hazırlanmıştır[2]. II. Cilt, daha çok devlet teşkilatının işleyişiyle ilgili bilgiler bulunmaktadır. I. Cilt, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, okulda yurttaş eğitimi açısından verilmiştir. Kitap, ilk kez Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye dairesinin 07.09.1931 tarih ve 2917 numaralı emriyle 40 bin adet basılmıştır (Gürses, 2010, s. 236).

Afet İnan, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının oluşumunu şöyle anlatmaktadır: " İnsanlar, tanıdıkları bildikleri ve sevdikleri şeylerle alakadar olurlar. Bu sebeple, Yurt Bilgisi'nin vatandaşlarda ülke sevgisini beslemek noktasında çok önemi vardır. Yurt Bilgisi notlarından, seçim, vergi, askerlik kısımlarını, ülkemizin büyük zatlarının lütufkâr yardımlarıyla birer kitap halinde toplamış ve Himaye-i Etfal Cemiyeti yararına ayrı ayrı bastırmıştım. Bunlardan sonra, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler ismi altındaki kitap da aynı suretle bastırıldı. Bütün bunları her zaman değişen kanunlara ait ayrıntılardan ayırarak bir araya topladım (Afetinan, 2010, s. 21)."

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabı, 1929- 1930 yıllarında Yurt Bilgisine ilişkin çeviri, çeşitli notlar, Atatürk'ün Tevfik Bıyıklıoğlu' nun ve Afet İnan' ın el yazılarıyla tutulmuş notlardan oluşmuştur. Bu hazırlanan belgelerden yararlanılarak hazırlanan broşür ve kitaplar şunlardır:

1. Broşür ve risale şeklinde. " Türk çocuklarına Yurt Bilgisi Notları, Ankara, 1929.

2. İntihap, Askerlik Vazifesi, Şirketler ve Bankalar, Vergi Bilgisi, 1930 da İstanbul' da basılmışlardır.

3. Bütün konuların toplu basımı 1930 da 141 sayfa olarak Vatandaş İçin Medeni Bilgiler adını almıştır. 1931 de basılana ise; İntihap vergi askerlik ilave edilmiştir.

4. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler adıyla basılanlar, Maarif Vekâleti Talim terbiye Dairesinin emriyle 7.6.1932 tarih ve 1908 numaralı emriyle 191 sayfa, 27.06.1933 tarih ve 3113 numaralı emriyle 302 sayfa olarak basılmıştır.

5. 1969-1988-1998 yıllarında Medeni Bilgiler adıyla basılmıştır (Afetinan, 2010, s. 15).

[2] Ayrıntılı bilgi için bakınız. Mahmut Esat Bozkurt, Recep Peker, Yusuf Kemal Tengişenk, **İlk İnkılap Tarihi Ders Notları**, Türk dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul, 1997.

Afet İnan, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının sonuç bölümünde; " Medeni Bilgiler bütün belgeleriyle görülmüş oldu. Böylece, Atatürk'ün el yazılarıyla ispatlanmış konular onun fikirleri olarak tarihte yer alacaktır (Afetinan, 2010, s. 421)." demektedir.

1930'lu Yıllarda Dış Dünyada Eğitime Bakış

1930'lu yıllar, Türkiye'nin dış siyasetinde ülke çıkarlarını ön planda tutarak oldukça yoğun ve yorucu bir süreci yürütmek durumunda kaldığı bir dönem olmuştur. 1923-1932 yılları arasında yürütülen Türk dış siyasetinin temel özelliklerini, Lozan Anlaşması'nda ortaya konan ilkelerin uygulanmaya çalışılması, büyük devletlerle ilişkilerin normalleştirilmesi ve komşularla ilişkilerin geliştirilmesi oluşturmuş, bu dönemde uluslararası genel gelişmeler yakından takip edilerek içeride ve dışarıda istikrarın sağlanması için çaba harcanmıştır (Uzun, 2010, s. 60).

Nazi Almanya'sı, dünya halklarına inanılmaz acılar yaşatan ve II. Dünya Savaşı'nı başlatan nasyonal sosyalizmin totaliter diktatörlüğü, modern çağda despotik eğitim anlayışının en başarılı uygulayıcısı olmuştur. Hitler'in, Nazi döneminde okullarda zorunlu okuma metni olarak kullanılan Mein Kampf (Kavgam) adlı kitabında ilan ettiği gibi, Nazizm, ırkların eşitliğine asla inanmaz, ırklar arasındaki farklılıkları kabul ettiği gibi, kimi ırkların üstün, kimi ırkların aşağı olduğunu savunur. Hitler, " Yeni bir çağı yaratanlar, edebiyatçılar değil, savaşçılardır; yani halklara gerçekten şekil verenler ve önderlik edenler, böylece tarih yapanlardır" der. Buna bağlı olarak, Nazi anlayışında, okullar entelektüel aydınlanma merkezleri olmadığı gibi, öğretmenler de insanlığın çağlar boyunca biriktirdiği bilgi hazinesine dayanarak, nasıl eleştirel olunacağını öğreten kılavuzlar değildir. Ewald Banse; "Okulda vereceğiniz eğitimin amacı, öğrenciye bilgi yığınlarını aktarmak değil, Alman halkının sinirlerine çelik dökmektir (Kaplan, 1999, s. 101-102)" demektedir. Alman Nazizm'i, hümanizm, özgürlük, barışçılık, demokrasi ve eşitlik yerine herkesin ortak dünya görüşüne yani faşist ideolojiyi savunur. Alman Goebbels, "toplama kampına gitmekten korkmayan herkes homurdanmakta veya hükümeti eleştirmekte serbesttir (Kaplan, 1999, s. 105)" demektedir.

İtalya'da eğitim, faşist ideolojinin can alıcı derecede önem taşıyan bir öğesidir. Öyle ki; Benito Mussolini, ilk faşist hükümetin olağanüstü yetkiler tanıdığı Kamu Eğitimi Bakanı Giovanni Gentile'nin uygulamaya koyduğu eğitim reformunu faşist reformlar içinde en faşisti olarak tanımlamıştır. Faşist devlet teorisi, faşist eğitim sisteminin temelidir. Milliyetçilik ise; bu eğitim sisteminin vazgeçilmez bileşenidir. Eğitim bakanlığının 1931-1932 yıllarına ilişkin faaliyet raporunda açıklandığı gibi, faşist eğitim, faşist devletin totaliter ruhunu İtalyan kuşaklarına aşılama aracıdır. İtalyan ideolojisine göre, okullar esinini İtalyan ırkının ve uygarlığının ebedi değerlerinden alan halk kültürünün taşıyıcılarıdır. Faşist rejimin düzenlediği milli eğitim sistemi, din öğretimini yani Katolik inancın öğretimini de içerir ancak; eğitim kilise kontrolünden bağımsızdır. Japonya'da eğitimin amacı; devlete sadık ve faydalı yurttaşlar yetiştirmektir. İlk ve orta öğretiminin asıl ödevi, öğrencilerde milli karakter oluşturmaktır. Bir başka deyişle; ilk ve ortaokulların görevi, öğrencileri Japon olmaktan şeref duyan ve imparatora, Japon devletine ve Japon ulusuna karşı ödevlerini ve sorumluluklarını bilen gerçek Japon vatandaşları yapmaktı. Amerika'da okul, devletin en büyük ve en etkili Amerikalılaştırma kurumudur. Devlet okulu, çocukları bir araya getiren ve böylece Amerikan kahramanlarını çocukların kahramanı yapan, çocukları Amerikan tarihine bağlayan, onlara dersliklerde her zaman gözlerinin önünde bulunan Amerikan bayrağına her gün selam vermeyi öğreten bir kurumdur. Öğrencilere boyun eğme, itaat etme ve yöneticilere bağımlılık tutum ve davranışı geliştirmeyi öğretir (Kaplan, 1999).

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'in Yazılma Amacı

Millî Mücadele'nin kazanılıp Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra Türk toplumunu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmak, ülkenin ilerlemesinin önündeki engelleri kaldırmak, laik ve millî bir yapı oluşturmak için Atatürk inkılâpları uygulanmaya başlamıştır. Özellikle Türk inkılâbının başarısının eğitim alanındaki başarıya bağlı olduğu gerçeği, eğitimin yaygınlaşması ve değişmesi için kararlı ve acil adımların atılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla Atatürk döneminde eğitim ve öğretimin ilkokuldan yükseköğretime kadar olan her alanında köklü çözümlere gidilmiştir. Getirilen çözümler ise, eğitimin hem niceliksel hem de niteliksel durumunu geliştirdiği gibi Atatürk'ün özlemini duyduğu yeni Türkiye'nin temel taşlarını oluşturmuştur (Demirtaş, 2008, s. 156).

Mehmet Alkan'a göre; "Türkiye'nin siyasal tarihi ile eğitim alanında meydana gelen değişimler arasında paralellik vardır (Alkan, 2004, s. 77)." Kurtuluş Savaşından sonra, modern Türkiye'nin kurucusu Atatürk, ulus devletin kökleşmesi ve Türkiye'nin çağdaşlaşması için siyasal, hukuki, ekonomik ve sosyal alanlarda kapsamlı bir reform hareketi başlattı. Atatürk'ün başlıca hedefi Türkiye'nin modern Avrupa Devletleri arasında yerini alması idi. O, Osmanlı İmparatorluğunun küllerinden laik ve demokratik bir cumhuriyet rejimi kurmayı başardı. Bu Türk halkı açısından gerçek bir kültürel devrimdi. Atatürk döneminde Türkiye sosyal, siyasal, ekonomik, hukuksal ve kültürel alanlarda önemli atılımlar yaptı ve Cumhuriyet kültürünü yerleştirdi (Atabay, 2009, s. 455). Bu, özellikle eğitim ve kültür çalışmalarında kendisini göstermiştir.

Cumhuriyet dönemi Türk tarihçiliği üzerinde etkili olan tarih anlayışı bir anlamda "Alman idealizmi"den kaynaklanan "Alman tarihselciliği" (Historisizm) XIX. yüzyıl başlarında Almanya, da ortaya çıkmış ve daha sonra bütün Avrupa'ya yayılmıştır. Romantizmin, milliyetçiliğin ve muhafazakârlığın ortak paydası konumundaki Alman tarihselciliğinin iki temel özelliği; devlete atfedilen değer ve rol, diğeri ise milletlerin orijinalliğidir (Köken, 2002, s. 37).

Türkiye'de siyasal modernleşmenin kaynağı ve yayıcısı olarak devletin milli kimliğin oluşturulmasında oynadığı merkezi rolün anlaşılmasında milli eğitimin işleyişi son derece önemli ipuçları vermektedir. Siyasal alanda gözlenen yönetenler/yönetilenler ayrımının eğitim alanına yansıması olarak eğitenler/ eğitilenler ayrımı özellikle ulus devletin kuruluş sürecinde önem kazanmaktadır.

Eğitimin tüm halka eşit olarak verilebilmesi için gerçekleştirilen inkılâp hareketlerinden biri de Harf İnkılabıdır. Türk inkılâbının dayandığı millîleşmek ve çağdaş uygarlık düzeyine çıkmak düşüncesinin ürünü olan ve Cumhuriyet'in en köklü atılımlarından olan dil meselesinin çözümü amacıyla atılan ilk adım 28 Mayıs 1928'de sadece alfabeyle ilgilenecek ilk Dil Encümeni'nin kurulması olmuştur. Arap alfabesinin yerine Türk alfabesinin kullanılması kararı bir sonraki aşama olmuştur. Aslında Atatürk bunu çok daha önceden düşünmüştür. Erzurum Kongresi'nde Mazhar Müfid Kansu'ya söylediği hususlardan birisi de Türk harflerinin kabulüdür. Yine 1923'te İzmir İktisat Kongresinde Türk harflerinin kabulü için bir önerge verilmiştir. Yeni harflere yönelik çalışmalar Cumhuriyet'in ilanından sonra kamuoyunda uzun süre tartışılmış olmakla birlikte, 1927'den itibaren resmiyet kazanmıştır. Böylece Atatürk, 8/9 Ağustos 1928'de Cumhuriyet Halk Fırkasının Sarayburnu Parkı'nda tertip ettiği toplantıda Harf İnkılâbının başladığını açıklamıştır. 3 Kasım 1928 tarihli "Türk Harfleri Hakkındaki Kanun[3]" (Şentürk, 2012, s. 47) un yürürlüğe girmesiyle, 1928 yılı Aralık ayından itibaren, resmî ve özel bütün Türkçe gazeteler ve dergiler yeni Türk harfleriyle çıkmaya başlamıştır. Yeni kanun, 1 Ocak 1929'dan itibaren devlet yazışmalarının da bu harflerle yapılmasını sağlamıştır. Ayrıca 1 Ocak 1929 tarihinde Millet Mektepleri açılmıştır. Halka önce okuma-yazma öğretme amacı güden bu mektepler ilerleyen dönemlerde yaşamak için lazım gelen diğer bilgileri de öğretme amacı gütmüştür. Bu sırada Türk Ocakları, Halkevleri ve Halkodaları da okuma yazma kursları düzenlemiştir. Millet Mekteplerinin vazifelerini icra edebilmeleri için Cumhuriyet Halk Fırkası teşkilatlarının da gayretleri görülmüştür. 1929 Ekim'inde ise aynı fırkanın Millet Mektepleri Talimatnamesini fırkanın teşkilat kademelerine gönderdiği görülmektedir. Yeni harflerin kabulünden sonra bu harfleri öğretmek için açılan Millet Mekteplerinde 1928'den 1937 yılı sonuna kadar dokuz senede 1.451.759 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerin %73.15'i erkek, %26.85'i kadındır. Millet Mekteplerine devam eden ve bu mektepleri bitiren öğrencilerin özellikle 1928-1932 arasında en yüksek sayı ve oran arz ettiği görülmektedir (Demirtaş, 2008, s. 162). Ancak 1930'ların resmi söyleminde millet neredeyse tamamen dil ve hatta ırkla özdeşleştirilmiştir. Örneğin, 1934 tarihli İskân Kanunu'nun Kemalistlerin Türkiye'de ırk temelli bir sosyal yapı inşa çabalarını gözler önüne sermektedir. Avrupa çapındaki Nazizm

[3] (Ayrıntılı bilgi için bknz.) Türk tarihinde gerçek anlamda çağdaşlaşma ve milletleşme imkanı Atatürk ilke ve inkılâpları sayesinde olmuştur. Milletleşme ve çağdaşlaşmada siyasi ve sosyal yapıyı şekillendiren milli kültürün büyük önemi vardır. Milli kimliği belirgin, milli kültür temeli dil ve tarihe dayalı bir Türk milleti oluşturmak isteyen Atatürk, milliyetçilik ve laiklik prensipleriyle gerçekleştirdiği inkılâplarla Türk milletini her bakımdan milli kültürüne bağlı, çağdaş bir toplum haline getirmek istemiştir. Bu amaçla yapılan inkılâplardan birini de harf inkılâbı oluşturmaktadır. Resmi ve gayri resmi kanallardan bilgi sağlamada, kamuoyu oluşturabilme ve onu etkilemede, aynı zamanda kendi zamanlarında siyasi ve toplumsal görüşleri kaydetmede önemli bir rolü olan basın, yeni müesseselerin ve yeni fikirlerin toplumda benimsenmesinde de yardımcı olmaktadır.

dalgasının, Kemalizm'in ırkçı eğilimlerinin 1930'larda baskın bir görünüm kazanmasındaki etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

Türk dili ve gelişimine cumhuriyet döneminde önem verilmiştir. Türk Dil Kurumu' nun 11 Temmuz 1931'de kurulmasıyla Türkçe ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır (Bayraktar, 2012, s. 137). Türk Dil Kurumunun çalışmalarından sonra 1930'lu yıllara damgasını vuran dil çalışması Güneş Dil Teorisidir[4]. Güneş Dil Teorisi "Türk ırkına" yaptığı referanslarla dönemin ırkçılık dozu yüksek siyasi ve entelektüel ortamının tam da aradığı yanıttır. Ancak Güneş Dil Teorisi'nde yalnızca Kemalizm'in ırkçı eğilimlerinin izlerini aramak resmin tamamının gözden kaçırılmasına neden olacaktır. Söz konusu olan bundan daha fazlasıdır. Bu teoriyle birlikte aslında dilin "ulusal özü" "öteki "den ayrıştırmakta oynadığı rol azaltılmış görünmektedir; çünkü Türk diliyle diğer diller arasındaki sınırların geçirgenliğine bir nevi meşruiyet kazandırılmıştır. Ancak çağdaş uygarlığın ve dünya dillerinin Orta Asya Türk medeniyetinden ve Türk dilinden kaynaklandığı iddiası milliyetçi seçkinlerin Batı dışı bir ulusun yara almış onurunu iyileştirme ve toplumu Batılılaştırma "çabalarını" meşrulaştırma girişimi olarak da görülebilir. Çünkü Türk Tarih Tezi ve onun üzerine inşa edilen Güneş Dil Teorisi sayesinde birlikte bütün maddi ve manevi yönleriyle birlikte "Batılılaşma" projesinin topluma yabancı bir hayat tarzının dayatılması demek olmadığını, tersine söz konusu bu projenin tam da "ulusu uykusundan uyandıracak prens öpücüğü" olduğunu söylemek kolaylaşmıştır. Tüm bunların yanında Güneş Dil Teorisi dil devriminin fantastik boyutlar kazanan aşırılıklarının törpülenmesine ya da hızının kesilmesine de pratik bir dayanak sağlamıştır. Bu açıdan Teori milliyetçi seçkinlerin "Batılı olmak" ile "milli olmak" arasındaki sınırları idare etmenin zorluğu karşısında buldukları pragmatist bir çözümdür (Bayraktar, 2012, s. 149).

---

[4] Ayrıntılı Bilgi İçin Bknz. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Atatürk ve Türk Dili ,Ankara: TDK Yayınları, 1963, s. 9., Zeynep Korkmaz, Türk Dilinin Tarihi Akışı İçinde Atatürk ve Dil Devrimi ,Ankara: A.Ü. DTCF Yayınları, 1963,Özlem Bayraktar, a.g.e., s.147).Türk dilinin diğer dillerle ilişkisinin temel gündem maddesi olduğu 1934'teki İkinci Dil kurultayı'ndan sonra Viyanalı dilbilimci Dr. Phil H. F. Kvergic'in bir sonraki yıl kaleme aldığı Türk Dili'ndeki Bazı Unsurların Psikolojisiadlı çalışma Mustafa Kemal'e gönderilmiş ve konuyla ilgili yeni bir tezin önünü açmıştır. Kvergic çalışmasında çeşitli antropolojik bulgular ve Freud'un psikoanaliz yöntemi aracılığıyla Türk dilinin diğer dillerle bazı akrabalık ilişkileri olabileceğini iddia etmiştir. Kvergic'e göre temel enerji ve yaşam kaynağı olan güneş ilk insanları çevrelerini anlamaya ve anlamlandırmaya zorlamıştır. Bu insanlar ilk olarak güneşe karşı hissettikleri sevgi, şaşkınlık, korku ve şefkat gibi duygularını ifade etmeye çalışmışlardır. Diğer yandan fizyoloji çalışmalarının gösterdiği gibi insanoğlunun çıkardığı ilk ses "a" olmalıdır. Bu sesin zaman içinde tekrar edilmesiyle ilk kelime olan "ağ" ortaya çıkmıştır. Türkçe'nin eski lehçelerinde bu kelime "yaratmak," "renk değiştirmek," "aydınlatmak," "gökyüzü," "hüner" ve "ışık" anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla ilk ilkel dil Türklere ait olabilir. Bu nedenle Kvergic'in iddiaları "Güneş Dil Teorisi" olarak adlandırılmıştır. Mustafa Kemal, Kvergic'in çalışmasını 1935'te kaleme aldığı Etimoloji, Morfoloji ve Fonotik Bakımından Türk Dili adlı eserinde temel kaynak olarak kullanılmıştır. Ancak Mustafa Kemal'in "Türk dilinin diğer bütün dünya dillerine öncülük ettiği" iddiası Kvergic'in tezine göre çok daha cüretkardır: 1935 yılından önce gazete sütunlarında sıkça tartışılan bu iddia 1936'daki Üçüncü Kurultay'ın gündeminin de ana başlığı olacaktır. Aslında Güneş Dil Teorisi "Türklerin tarihlerini yeniden keşfi" olarak adlandırılan Türk Tarih Tezi'nin inşa ettiği zeminde yükselmiştir. Türk Tarih Tezi'ne göre Orta Asya sadece Türk medeniyetinin değil insanlığa ait bütün buluşların kaynağıdır ve ilk dünya medeniyeti Orta Asyalı Türkler tarafından kurulmuş olup göçlerle Doğu'dan Batı'ya taşınmıştır. Yani Türkler sadece İslam medeniyetinin değil Batı medeniyetinin de "kurucularıdır". Türk Tarih Tezi'ne sırtını dayayan Güneş Dil Teorisi de Afrika'dan Avrupa'ya ve hatta Amerika'ya kadar bütün kültürel dillerin kökeninin Türkçe olduğunu sonucuna varmıştır. Güneş Dil Teorisinin "keşfinden" sonra temel mesele Türk dilinde hali hazırda kullanılan Batı ya da Doğu kaynaklı kelimelerin öz Türkçe karşılıklarını bulmak değil, bu kelimelerin kökenlerinin aslında "bütün dillerin atası" olan Türkçe'den geldiğini göstermek olmuştur. Başka bir deyişle, Güneş Dil Teorisi, dile yapılan "arındırıcı" müdahalelerin meşruiyet temelini sarsmış ve hem Türkçe'deki Arapça ve Farsça kelimeleri korumak isteyenlerin hem de Batı kaynaklı kelimelere Türkçe karşılıklar bulmanın gereksiz olduğunu düşünenlerin talepleriyle örtüşmüştür.Güneş Dil Teorisi özellikle de Batılı terimlerin Türkçe'deki varlığını garanti altına almıştır. Cemiyetin Batılı kelimelere karşı takındığı hoşgörülü tavır daha 1933'te yayınladığı Öz Türkçe Cep Kitabı'nda da görülebilir. Bu cep kitabında Arapça ve Farsça kelimelerin yerine Türkçe karşılıklar önerilirken birkaç Batılı kelime olduğu gibi bırakılmıştır. Hatta Arapça ve Farsça kelimelerin atılmasından doğan boşluk zaman zaman bu kelimelerin Batılı muadilleriyle kapatılmaya çalışılmıştır. Cemiyetin Genel Sekreteri Necmi Dilmen 1936'daki Üçüncü Kurultay'da şunu söylemiştir: Tezin dil planlamasında etkisi "rahatlama" şeklinde yaşanmıştır, çünkü görünüşte yabancı olan çoğu kelimenin kökeninin Türkçe'de bulunduğu tez sayesinde kanıtlanmıştır. Dolayısıyla halk dilinde kullanılan kelimeleri "yabancı" kökenden geliyor gibi görünseler bile Türkçe'den atmaya gerek yoktur. Artık dernek yazılı dille halk dili arasında uyum sağlamaya odaklanacak ve Türkçe'den atılacak kelimeler sadece halk diline yabancı kelimeler olacaktır. Ancak Dilmen Güneş Dil Teorisi'nin Türkçe'deki Arapça, Farsça ve Fransızca kelimelerin varlığını korumak isteyenlerin "oyun"u olduğunu düşünenleri bu hataya karşı uyarmaktan da geri kalmaz. Beşinci Dil Kurultayı ise meşruiyeti Güneş Dil Teorisi'yle sarsılan dili arındırma politikasının büyük ölçüde hız kestiğini gösterir.

Yurt Bilgisi eğitimi, tarih dersleri ile birlikte birbirlerini tamamlayıcı niteliklerini ve milli kimliğin topluma aktarılmasındaki kilit rolünü yansıtmaktadır. Ulus devlet şemsiyesi altında iktisadi işlevin yanı sıra, milli eğitim, geleceğin vatandaşlarını medenileştirmeyi, millet ve vatanperverlik bilinciyle donatmayı ve yurt çapında kültürel bir türdeşlik yaratmayı da hedeflemektedir. Genç cumhuriyetin uygarlaşma projesi çerçevesinde eğitim yeni toplumsal, siyasal değerlerin hem geleceğin vatandaşları çocuklara hem de imkânlar dâhilinde yetişkinlere aktarılmasına aracılık etmektedir.

Jean Leca'ya göre, 1930'lu yıllar, devlet eksenli militan bir yurttaşlık anlayışının okul aracılığıyla yaygınlaştırılması hedefine hız verildiği bir dönemdir (Üstel, 2011, s. 136).

Darüşşafaka Müdürü Ali Kami'ye göre, Yurt Bilgisi dersinin amacı, devlet, millet ve aile tesanütüne dayanan sağlam bir ahlakiyat hissi tevhit etmek ve genç talebede devlet, yurt, millet, milliyet hakkında esaslı bir bilgi oluşturmaktır. Yani, çocuğa en geniş mana ile yurdu ve milletini sevdirmektir (Üstel, 2011, s. 135).

Cumhuriyet döneminde, siyasal kültürü en iyi yansıtan musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersleri, cumhuriyet değerlerini aktarmaya başlamıştır. Bu derslerin amacı, gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmektir. Millî mücadele öncesinde var olan ve Cumhuriyetin ilanından sonra da yeni kurulan devlette devam etmesine izin verilen siyasi ve sosyal nitelikli tek kuruluş, Türkçülerin derneği Türk Ocaklarıdır. Türk Ocakları daha Cumhuriyetin ilânından önce merkezini Ankara'ya taşıdı ve Anadolu'nun çeşitli yerlerin de teşkilatlanmaya başladı. Cumhuriyetten sonrada aynı hızla teşkilatlanmayı devam ettiren Türk Ocakları, hemen her il merkezi ile birçok ilçede şubeler açarak, o yıllarda henüz tam bir teşkilatlanmaya gidemeyen CHP'ye göre daha yaygın ve köklü teşkilatlanmayı temsil etmişlerdir.1923 den sonra daha çok kültürel faaliyetlere ağırlık veren Türk Ocağı en faal dönemini burada yaşadı. Türk milliyetçiliği Osmanlı devletinin yıkılmasını önleyemedi. Ancak Türk milliyetçiği şuuruyla hareket eden asker-sivil ve aydın kadrolar Anadolu'daki Millî devletin kurulmasında en etkin unsurlardan biri olmuşlardır. Cumhuriyet Türkiye'sinin temel ideolojisini meydana getiren birçok hususlar Türkçülerin, önceden ele alıp tartıştığı meselelerdir. Yeni kurulan Türk devletini çağdaş ilkeler üzerine bina etmek için de Atatürk'ün etrafında toplanan Türk milliyetçileri, Cumhuriyetinin siyasi yönünü de iyi değerlendirerek ülke gerçeklerine uygun bir milliyetçilik anlayışı benimsediler. Her biri devletin kültürel ve politik yapılanmasında önemli görevlerde bulundular. Cumhuriyet iktidarı, saf kültürel bir hareket olarak kaldığı müddetçe Türkçülüğe bir itirazda bulunmadığı gibi, hatta yeniden yapılanmada halka verilebilecek bir ideoloji olarak teşvik edildi. Cumhuriyetin ilk yirmi yılında bu teşvikler ve teşebbüsler doruk noktaya ulaştı. Yusuf Akçura, Ziya Gökalp ve Fuad Köprülü gibi Osmanlı döneminin tanınmış Türkçü aydınları, Cumhuriyet döneminde de yeni Türk devletinin de ideolojik yapılanmasına ve millî tarih alanında yapılan çalışmalara fikirleri ve hareketleriyle üst seviyede katıldılar.

Ahmed Ağaoğlu, "bize diyorlar ki; mademki bütün millet, bütün devlet Türkçü oldu mademki mefkûreniz tahakkuk etmiştir, artık Türk Ocaklarına ne lüzum vardır? Ağaoğlu bu soruya şöyle cevap veriyor: "Türkçülük cereyanında da her yeni cereyanda olduğu gibi iki devrin yekdiğerini takip etmesi tabiîdir. Şimdiye kadar bu cereyan henüz birinci devrinde kalmıştır ki, zemin hazırlamak, çalılıkları kaldırıp bir saban geçirmekten ibarettir...Şimdiye kadar bizim bugün yaptığımız, Türk varlığını ispat etmekten ibarettir....Türklüğü kabul ettirmekle kifayet etmez. Birde Türklüğü teşkil eden avamil ve müessirâtın neden ibaret olduğunu tespit ve onların inkişafını temin etmek lâzımdır...Türk lisanından, edebiyatından bediiyatından, hukukundan, iktisadiyatından ,dininden, tarihinden, ilh....dan dan ibarettir. Bugün bu saha meçhul halde kalmaktadır. Henüz onlara temas etmeğe başladık. İşte Efendiler! Türk Ocağının ikinci devrî faaliyetlerinin mevzuları! (Köken, 2002, s. 71)"

1927 yılında Türk ocağı amaç ve programında yaptığı bir değişiklikle çalışma alanlarını sadece Türkiye ile sınırladı. Turancılık düşüncesi Türkiye Türklerinin Türkçülüğüne dönüştü. Ocak, bundan sonra da Türkiye Cumhuriyetinin temel unsurlarıyla uyum içerisinde devlet destekli faaliyetlerine devam etti. Batı medeniyetini örnek edinmiş Türk Ocaklarının, Cumhuriyet devrinde aynı gaye ile yapılan yenilikleri benimseyip savunması gayet tabiî idi. Yusuf Akçura ve onunla birlikte Fuad

Köprülü Türkiye dışındaki Türklük sahalarına ve İslâmlık öncesi Türk tarihine yaptıkları vurgularla, hem modern milliyetçiliğin müessisi olarak, hem de; Türk Tarih Tezine yaptıkları katkılarından dolayı Türk millî kimliğini ortaya çıkarmak için kurulan kurumlarda görev almışlar ve eserlerini bu gayeyi tahakkuk ettirmek için kullanmışlardır. 1917 de Rusya'daki ihtilalden sonra "Pantürkist" eğilimlerden vazgeçen Yusuf Akçura, Ankara Hukuk Fakültesinde tarih dersleri vermek suretiyle milliyetçi tarih çalışmalarına eğitim yoluyla da katkıda bulunmuştur. Millî tarih tezini hazırlama çalışmalarına aktif olarak iştirak eden Akçura, 1931 de Türk Tarih Heyetinin Kuruluşu, bir yıl sonrada Türk Tarih Kongresindeki başkanlığı ile Atatürk'ün yanında yer almıştır. Batılı tarihçiler ve Oryantalistler ile tarihî konuları tartışacak ölçüde ilk Türk tarihçisi olarak görülen Fuad Köprülü de Türk Tarih Encümenin, Belleteni hazırlayan komisyonun, Halkevleri merkez organı "Ülkü" mecmuasının başında;1931 de dört ciltlik lise kitaplarının yazımında görev almıştır. Ankara da "İttihad ve Terakki Partisi'nin bir mensubu olduğu için önceleri pek sıcak karşılanmayan Gökalp, daha sonra 1923 de Meclise Diyarbakır milletvekili olarak katılmış ve meclisin eğitim komisyonun da yer almıştır. Ayrıca okullar için ders kitabı hazırlamayı da kabul eden Gökalp'ın, "Türk Medeniyet Tarihi'ni" 1924'de Liseler için hazırladığı bilinmektedir. 1928-1929 yıllarında devlet çeşitli kültürel ve sosyal kurumları tek bir çatı altında veya şubeleri haline getirmek istedi. 10 Mayıs 1931 tarihinde toplanan Cumhuriyet Halk Partisinin kongresinde memleketin belli başlı derneklerinin faaliyet sahasından çekilip Halk partisine devredilmesi kararı alınınca Türk Ocağı da halk partisinin bünyesine alındı. Türk Ocağının bu karardan istisna edilmesi için Ocak ileri gelenlerden Hamdullah Suphi, Sadri Maksudi Arsal, İsmail Hakkı ve Yusuf Akçura beylerin gayretleri bir netice vermedi Türk Ocakları olağanüstü bir kongre akdederek kendi kendini feshetmeyi kararlaştırdı. 1930 yılından itibaren sivrilerek en az 1936 yılına kadar Türk siyasetine ve rejimin ideolojik kadrosuna hâkim olan isimlerden hemen hemen tamamı Türk Ocağı menşeli insanlardır. Recep Peker, Mahmut Esat Bozkurt, Dr. Reşit Galip, Samih Rıfat, Sadri Maksudi Arsal, Yusuf Akçura, Yusuf Ziya Özer, Fuat Köprülü, Şemseddin Günaltay, Şükrü Saraçoğlu, Vasıf Çınar ve başkaları bu meyanda sayılabilir. Aslında Türk Ocakları, 1931 yılında hukuken kapatılmakla beraber fiilen "Halkevleri "adı altında CHP'nin taban teşkilâtına dönüştürülmüştür. Parti içinde Halkevlerinden sorumlu olan kişi, 1912 den beri Türk Ocağı'nın önde gelen isimlerinden Dr. Reşit Galip'tir. Sonuçta bir kültür hareketi olarak ortaya çıkan Türkçülüğü, zaman içerisinde farklı değerlendirmelere uğramasına rağmen genel hatlarıyla şöyle özetlemek mümkündür: Türkçüler, Osmanlı imparatorluğunun aslî unsuru olan Türklerin, Osmanlılık çerçevesi içinde kalarak milliyet duygusunu uyandırmağa çalışmışlardır. Türkler, devletin asli unsuru oldukları düşüncesi ile bu milletin hayatının da millî esaslara göre düzenlemesini en tabiî hak olarak görüyorlardı. Bütün Türkleri birleştirmek (Pantürkizm) meselesinin "siyasi" mi, "kültürel" mi olacağı Türkçüler arasında tartışılan konularından biri olarak kalmıştır. İmparatorlukların zamanını doldurduğu, asrın milli devletler asrı olduğunu görüşü Türkçüler arasında özellikle Balkan savaşından sonra iyice yerleşmeye başlamıştır. Çağdaş devletler seviyesine çıkmak için yeni devletin, milliyetçi, halkçı ve Batı medeniyetçisi olması gerekmektedir. Türkçülere göre Batı medeniyetinin gücü millî kültürler üzerine yükselen millî devletlerden gelmektedir. Bu sebeple Türkler arasında milli şuurun kuvvetlenmesi için çok eski devirlerden başlamak üzere Türk tarihinin ve medeniyetinin bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Ayrıca İslâm dini ile Milliyetçiliği bağdaştırma yolarını ardılar. Türk milliyeti ile İslâm dininin birlikte kaynaştırılması millî birlik açısından önemli olduğu kadar, bu aynı zamanda Batı dünyası ile mecburi olarak girişilen ilişkilerde "kimlik" korunmasının da bir teminatı olacaktır. Türkçülere göre "Muasırlaşmak", Batının ilim ve tekniğini iktibas etmek olarak hayatî bir zarurettir. Batı medeniyeti millî devletlerin eseridir. O halde millî devletini kuramadan Türkiye'nin de Avrupa medeniyeti içerisinde yer alması imkânsızdır. Fransız ihtilalinden sonra yayılan milliyet fikirleri Türk olmayan toplulukları bizden ayırdı. Türklerde kendi vatanlarında kendi millî devletlerini kuracaklardır. Çünkü Türk milletinin varlığını devam ettirebilmesi ancak milliyetinin şuuruna varmış ve millî devletlerini kurmuş olmakla mümkün olacaktır. Genel hatlarıyla ortaya koymaya çalıştığımız "Türkçülük" hareketi yeni bir "millî tarih" anlayışını da beraberinde getirmiştir. XIX. yüzyılda Avrupa'daki fikri ve siyasi gelişmeler Osmanlıda Türk aydınlarının kendi tarihe ilgi duymasına yol açmış, Osmanlı devleti içindeki Türk unsurunun "millet" gerçeğini fark etmesi ve bunu tarih anlayışına aksettirmesi daha doğrusu milletin hakları için mücadeleyi tarih yazıcılığı da görmüşlerdir. Türkçü aydınlar Tanzimat'tan itibaren uzun zamandır unutulmuş bulunan Türklerin çok eski geçmişlerini anlatan konuları ele alınmaya başlamışlardır. Ahmet Vefik Paşa'nın

Türk tarihi ile Osmanlı tarihi arasındaki farkları ortaya koyması, Süleyman Paşa'nın Türk tarihini Hunlardan başlatması, M. Celalettin Paşanın Batı Medeniyetini kuran milletlerle Türkler arasında dil ve ırk birliği olduğunu öne sürmesi, Gökalp'ın eski Türk tarihini araştırmaları; Hititler ve Sümerler gibi eski çağda yaşayan kavimleri birçok yerde Türkler arasında kabul etmesi gibi konular Atatürk zamanında "Türk Tarih Tezinin oluşmasında etkili olmuştur (Köken, 2002, s. 71-77).

Milliyetçi kimlik yerel (sınırlı) bir kimlik olmakla birlikte milliyetçiliğin kendisi, bir ideoloji ve bir dünya görüşü olarak bütün dünyaya yayılmasıyla evrensellik kazanmıştır. Evrenselliği birleştiriciliğinde değil, halklarca benimseniş olan yaygın ayrılıkçılığındadır. Bütün dünyada, benzer bir biçimde 'ötekine' karşı güvensizlik içinde bulunan, yani yabancı düşmanlığı hisseden insan toplulukları, milli devletler içinde yaşamaktadırlar. Biz-onlar ayırımı temel bir anlayışa dönüşmüştür ve bu anlayış düşünce alanında egemenliğini duyurmaktadır. Milliyetçilere göre 'bizim milli çıkarımız' en yüce, hatta en kutsal ilkedir. 'Milli çıkar' bir fetişe dönüşmüştür. Kimi araştırmacılara göre milliyetçilik, milli toplumun 'ilelebet' devamlılığı aracılığıyla ölümsüzlüğü arayan ve insanlara bu duyguyu ve güveni sağlayan dünyada çok yaygın yeni bir dindir (Bora, 2002, s. 2). 1930'lu yıllar, milliyetçiliğin bütün dünyada saygın bir yer edindiği dönemdir. Batılı devletler eğitim sistemlerini milliyetçi ideolojiye göre dizayn etmişlerdir. Tabii, Türkiye' de 20. Yüzyılın milliyetçi düzenine kısa sürede adapte olmuştur.

Milli kimliğin pekiştirilmesinde öncü rolü üstlenen en örgütlü organ milli devlet olmuştur, bu devletin resmi görüşünü en iyi yansıtan ise okul kitaplarıdır. Zaten Cumhuriyet döneminde (1930lu yıllarda) geliştirilen Türk Tarih Tezi en geniş biçimiyle ancak okul kitaplarında bulunabilir. Atatürk'ün toplumsal olayları değerlendirişinde ve dünya görüşünde tarihin önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. O'ndaki tarih bilinci olayları, tarihsel gelişimi içinde görecek ve değerlendirebilecek bir tarih kültürüne dönüştüğü gibi, Türk tarihini gerçek boyutları ve içeriği ile ortaya çıkarmayı amaç edinen bir tarih tezi ve tarih çalışmalarına yol açmıştır. Türk Tarih Tezi adı ile bilinen, emperyalist Batının Türk'ü ve Türklüğü hakir gören tarih anlayışının yanlış ve taraflı yaklaşımlarını ortaya koyarak, Türklerin medeniyet tarihinde ve insanlık âleminde seçkin yerini göstermeyi ve Türk milletine özgüven vermeyi amaçlayan bu tez, Atatürk'ün sistemleştirilmiş tarih anlayışıdır (Çolak, 2014, s. 376).

Türk Tarih Tez'inin oluşmasındaki "iç" sebeplerin başında Türk devletini çağdaş ve millî temellere dayandırmak gelir. Her rejim, uyguladığı ideolojisini mensubu olduğu toplumun fertlerine benimsetmek ister. Bunun yanında her yeni oluşum, sağlamlığını tarihte arar. Bu yüzden Türk Tarih Tezi, Cumhuriyet ideolojisinin de önemli bir parçasıdır. Tarih Tezi ile Cumhuriyetin temel ideolojisini oluşturan milliyetçilik ve çağdaşlaşmaya gerekli teorik bir zemin sağlanması düşünülmüştür. Böylece Türkiye Cumhuriyeti devletini, tarihî bir temele bağlamak suretiyle devlete milli kimlik, topluma da millî şahsiyet kazandırmak ve bununla birlikte Cumhuriyet ve beraberinde getirdiği kültürel değişimi ve yapılan inkılâpları topluma benimsetmek ve inkılâpların yerine oturması sağlanmak istenmiştir. Atatürk, Cumhuriyeti emanet edeceği genç kuşaklara ve topluma, Cumhuriyetin ideolojisini hâkim kılmayı sağlamak için tarih anlayışının da uygun hale getirilmesinin önemini biliyordu. Çünkü eski değerlerin yerine ikame ettiği yeni değerleri tarihî bir perspektiften hareketle temellendirmek suretiyle inkılâpların geniş kitle arasında benimsenmesinde kolaylık sağlayacaktı. Bu yüzden Türk Tarih Tezi, Türkiye Cumhuriyetinin dünya görüşünü açıklayan ve Cumhuriyet rejiminin temel esaslarını destekleyen mahiyette olmalıydı. Aynı zamanda Türk medeniyetinin evrenselliğini ve Avrupa medeniyeti ile özdeşliği görüşünü savunmalıydı. Bir başka deyişle Tarih Tezi, yapılan inkılâpları millî kaynaktan çıkarma ve millî tarihle köklendirme fonksiyonunu yerine getirmeliydi. Bunun yanında Türk Tarih Tezi, Türkiye'de yaşayan her yaştaki ve seviyedeki insanlara hitap etmekle aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin esasını oluşturacağından pedagojik bir değere sahip olmalıydı (Köken, 2002, s. 89).

Bu bölüme kadar Vatandaş İçin Medeni bilgiler kitabının oluşum aşamalarından, yazılış amacından, kitabı etkileyen Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisinden bahsettik. Şimdi, kitabın içeriğine geçmeden önce kitap yazımında görevli olan Afet İnan' ın neden seçildiğini anlamak için O'nun hayatından kısaca bahsedelim.

Afet İnan Kimdir?

Afet İnan'ın annesi Makedonyalı, babası Bulgaristan' ın Şumnu kasabasındandır. Babası, İstanbul ziraat mektebinde eğitim görmüş olan İsmail Hakkı Bey' dir. Gelenekçi bir aileye sahip olan Afet İnan, Bursa Kız Öğretmen okulunu bitirmiştir. İlk görevini, İzmir'de ilk mektep öğretmenliği olarak yapmıştır. 11 Ekim 1925' te çalıştığı okulda Mustafa Kemal ile tanışmıştır. Atatürk, 1908'li yıllarda Afet İnan' ın ailesinden yardım görmüştür. Ankara'da ilk görevi, Musiki Muallim Mektebi'nde Yurt Bilgisi ve Tarih ve Yurt Bilgisi öğretmenliğidir. 1938'de Cenevre Üniversitesi'nde yakın ve modern tarih bölümünde lisansını tamamlamıştır. 1939'da doktora, 1942' de doçent ve 1950'de de profesör olmuştur (İnan, 1997, s. 273).

Türkiye' de tek parti yönetiminin pekiştirme süreci olarak bilinen 1930'lu yıllar, aynı zamanda rejimle uyumlu yurttaş üretimi misyonunun cumhuriyet pedagogları tarafından ele alındığı bir dönemdir. Bu süreçte Afet İnan' ın Atatürk' ün yönlendirmesi ile kaleme aldığı ve Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi'nin 07.09.1931 tarih ve 2197 numaralı emriyle okullar için bastığı Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, yurttaş eğitimi açısından önemli bir dönüm noktası oluşturur. Kitabın yazımı için Afet İnan'ın görevlendirilmiş olması, hiç kuşkusuz rastlantı değildir. Bunun nedeni; onun yaşamıyla yakından ilgilidir (Üstel, 2011, s. 215).

Vatandaş İçin Medeni Bilgilerin İçeriği

Atatürk, yerli tarih yazımını desteklemektedir. 1931-1932 de tarih reformu ya da tarih tezleri adı verilen olgu 19. Yüzyılın son otuz yılında doğan ve sonraki altmış yılda olgunlaşan tarih yazımına oranla fazla bir özgünlük taşımıyordu. Türk Tarih Tezi, Hititlere kadar uzanması 1936 yılında ortaya çıkan Güneş Dil Teorisi ni ortaya atmayı da kolaylaştırmıştır. Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil teorisi, Türk kimliğini iki coğrafi kutup etrafında oluşturdu: Orta Asya ve Anadolu. Bu tarihsel araştırmalar özellikle tarih öncesi ve antik çağa yönelerek kökenler sorununu önemsizleştirmiştir (Copeaux, 2000, s. 33).

Bu bağlamda daha önce de belirttiğimiz gibi iki kitap yayınlanmıştır. I. Cilt, afet İnan'ın hazırlamış olduğu Vatandaş İçin Medeni Bilgiler; II. Cilt ise, Recep Peker'in hazırladığı Medeni Bilgiler kitabıdır (Afetinan, 2010, s. 8). Recep Peker, kitaba başlarken bölümünde kitabı şöyle anlatmıştır: " Bu kitap, bütün devlet teşkilatının, TBMM'nin, hükümetin, bakanlıkların, mahkemelerin, vilayetler özel idarelerinin, belediyelerin, şirketlerin, bankaların kurulmasını ve işlemesinin ve bu münasebetle değinilen kapitülasyonların, siyasi partiler ve aile gibi diğer yararlı konuları kapsıyor. Bu itibarla okul hayatından uzaklaşmış vatandaşlar için de derli toplu okuma ortamı olabilir (Afetinan, 2010, s. 237)." Recep Peker'in de dediği gibi, hazırlamış olduğu II.cilt daha çok devlet kurumları ve kurumların işleyişini anlatmaktadır.

Ödevimizin asıl konusu Afet İnan' ın hazırlamış olduğu Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabı olduğundan yoğun olarak I. Cilt incelenmiştir.

1930' lu yıllardan itibaren Kemalist tarih anlayışının Türk Tarih Kurumu tarafından düzenlendiği biçimiyle ders kitaplarına yansıması, bürokratik milliyetçiliğin anayasada öngörülen sözleşmeci ulus söylemi ile geçimsiz olmasının, önceki dönemlere göre daha fazla hissedildiği bir dönemdir (Üstel, 2011, s. 222).

Afet İnan'ın Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının ilk konusu olan **millet-ulus** bölümünde, dil, kültür ve mefkûre birliğine dayanarak sözleşmeci olma iddiasındaki ulus tanımı, Türk ulusunun tarihsel vatanı ve Türklerin kökenine ilişkin açıklama ve göndermelerle giderek organik bir ulus anlayışına doğru ilerler. Bu ilerleyişte tarihsel vatanın büyüklüğüyle buluşan, Büyük Türklük anlatısının kuşkusuz önemli bir katkısı vardır (Üstel, 2011, s. 223). Atatürk'ün millet anlayışının en açık ve ayrıntılı şekilde ifadesi olan sözleşmeci olma iddiasındaki bu tanım, onun sübjektif ve kültürel millet anlayışını benimsemiş olduğunu ifade eder. Vatandaş İçin Medeni bilgiler kitabının Türklerin kökeni, oluşum biçimleri bölümünde kökeni şöyle açıklar:

"*Türk milletinin her kişisi, birtakım farklarla ve fakat umumî surette birbirine benzer. Bazı yapılış farklarını ise tabiî bulmak gerekir. Çünkü Mezopotamya, Mısır çöllerinden başlayan malûm tarihten evvel Sibirya bozkırlarından başlayan Orta Asya, Rusya, Kafkasya, Anadolu, dünkü ve bugünkü Yunanistan, Girit,*

Romalılardan evvel Orta İtalyada, velhasıl Akdeniz sahillerine kadar yayılmış ve yerleşmiş bu başka başka iklimlerin tesiri altında, başka başka cinslerle binlerce sene yaşamış, kaynaşmış olan bu kadar eski ve bu kadar büyük bir insan cemiyetinin bugünkü çocuklarının tam tamamına birbirlerine benzemeleri mümkün müdür (Afetinan, 2010, s. 27)."

Kitapta Türk milletinin çok eski tarihe dayandığını, çok geniş sınırlara hâkim olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıklama, aslında Türk Tarih Tez'inin kitaptaki etkisini en açık biçimde ifade etmektedir.

Afet İnan'ın Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabında milletin genel tanımı şöyledir:

"a)Zengin bir hatırat mirasına sahip bulunan,

b)Beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvakkatte samimi olan;

c)Ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri Müşterek olan insanların birleşmesinden vücuda gelen cemiyete millet namı verilir (Afetinan, 2010, s. 32)."

Kitabın millet tarifini özetlersek, milleti oluşturan ortak zafer ve ortak hüzün, geleceğe dair ortak ülküdür diyebiliriz. Özetle millet; ortak bir tarih, beraber yaşama istek ve inancında olan topluluk olarak; devlet ise, kendine özgü "kuvveti olan ve belli bir alanda yerleşmiş mevcudiyet olarak tanımlanır. Öğrencilere milli aidiyet duygusu, ölçüsüz ve abartılı bir üslupla Türklerin eskiden beri en uygar, en savaşçı, en bağımsız, kısaca en büyük olduğuna dair güven duygusu verilerek aşılanır. Afet İnan, "Milli His" başlıklı bölümde bu durumu şöyle betimler: "*Bir işin ahlâkî bir kıymeti olması, ayrı ayrı insanlardan daha ulvî bir membadan sadır olmasıdır. O memba; cemiyettir, millettir. Filhakika, ahlakiyat, hususî fertlerden ayrı ve bunların fevkinde, ancak içtimaî millî olabilir. Milletin içtimaî nizam ve sükûnu hal ve istikbalde refahı, saadeti, selâmeti ve masuniyeti, medeniyette terakki ve tealisi için insanlardan her hususta alâka, gayret, nefsin ferağatini ve icap ettiği zaman seve seve nefsinin fedasını talep eden millî ahlâkıyet icapları, o millet efradı tarafından adeta muhakeme edilmeksizin vicdanî, hissî bir saikle yapılır. En büyük millî his, millî heyecan; işte budur. Millet analarının, millet babalarının, millet hocalarının millet büyüklerinin; evde, mektepte, orduda, fabrikada, her yerde ve her işte millet çocuklarına, milletin her ferdine bıkmaksızın ve mütemadiyen verecekleri millî terbiyenin gayesi işte bu yüksek millî hissi sağlamlaştırmak olmalıdır… Türkler İslâm dinini kabul etmeden evvel de büyük bir millet idi. Bu dini kabul ettikten sonra, bu din; ne Arapların; ne ayni dinde bulunan Acemlerin ve ne de sairenin Türklerle birleşip bir millet teşkil etmelerine tesir etmedi. Bilâkis Türk milletinin millî bağlarını gevşetti; milli hislerini, milli heyecanını uyuşturdu* (Afetinan, 2010, s. 29)."

Burada ahlâk, dinsel kaynaklarından koparılarak dünyevileştirilir, daha sonra ise millîleştirilir. Söz konusu millîleştirme işlemi, ahlâkî, seküler bir kutsallıkla buluşturulur. Başka bir anlatımla "milli his", "dini his "in yerine geçen bir karşı kutsallık alanı oluşturur. Bu hissin sağlanmasında ise, ordu, aile, okul temel görevliler olarak seçilir ve toplumun her alanında bu hissin yaratılması için "milli terbiye" yolunda gidilmesi gerekliliği vurgulanır. Din birliğinin, ulus oluşumundaki rolü kabul edilmez. Böylece, İslamiyet öncesi, İslamiyet sonrası tarih anlatısındaki "Türkler "in bütünü itibariyle Müslüman olduğu kabulü, bir yandan Müslüman olmayanı ulus tanımından dışlayarak ve Araplarla Acemleri de, modern öncesi ümmet ve modern millet hiyerarşisine dayalı olarak "ötekileştirilir. "Arap" sözcüğünün kullanımı ise, çatışma dönemlerine saklanır. Uyum dönemlerinde sadece "Müslümanlar", "Osmanlılar" hatta "Türkler" vardır (Gürses, 2010, s. 241).

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının yazıldığı dönem ve koşullar nedeniyle bütünleştirici ve kapsayıcı olma iddiasındadır. Çünkü paramparça olmuş çok uluslu bir yapıdan milli bir devlet olma adımı atılmıştır. Yeni kurulan ulus devlet yapısında da ufak çaplı da olsa kıpırdanmalar meydana gelmiştir. Bu nedenle temkinli davranılmaya çalışılmıştır. "Medenî His" başlıklı bölümde, Türk Milleti:

"a) Siyasi varlıkta birlik;

b) Dil birliği;

c) Yurt birliği;

d) Irk ve menşe birliği;

e)Tarihi karabet;

f) Ahlaki karabet" olarak, özelliklerin bir araya gelmesiyle oluştuğu belirtilir. Diğer milletlerde ise, bunların hepsinin birden olmadığı savunulur. "Kürtlük", "Çerkezlik" gibi yanlış "adlandırmalar" istibdat döneminin bir ürünü olarak ifade edilir. Düşmanın yani dış mihrakların, "iç düşman" olan "mürteci" üzerindeki yönlendirmelerinin sonucu olduğu belirtilir. Öte yandan söz konusu unsurlara ilişkin "bu millet efradı" ifadesi; Kürtler, Çerkezler, Lazlar ve Boşnakların bu kez "ulus" olarak konumlandığını gösterir. Cumhuriyet'in kuruluş döneminin "öteki "sini oluşturan ve ders kitaplarında ayrı bir başlık altında yer alan "ecnebi" belirsizliği, aileye tehdit oluşturma potansiyeline sahip olarak görülür (Afetinan, 2010, s. 30)."

Atatürk'ün kendi el yazısı ile yazdığı medeni bilgilerin, ulus tanımı şöyledir: " *Türkiye Cumhuriyetini kuran Türkiye halkına Türk ulusu denir* (Ozankaya, 2000, s. 17)." Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, Atatürk'ün ulus tanımı, ırk temelli bir yaklaşım değildir.

Afet İnan'ın Vatandaş İçin Medeni Bilgiler de ulusu oluşturan öğeler anlatılırken din ile ilgili bölümde şunlar anlatılmaktadır: " *Din birliğinin de bir milletin oluşumunda etken olduğunu söyleyenler vardır. Fakat biz, bizim gözümüz önündeki Türk milleti tablosunda bunun tersini görmekteyiz.*

Türkler İslam dinini kabul etmeden önce de büyük bir millet idi. Bu dini kabul ettikten sonra, bu din, ne Arapların, ne aynı dinde bulunan Acemlerin ve ne de diğerlerinin Türklerle birleşip bir millet oluşturmalarına etki yapmadı. Bilakis, Türk milletinin milli bağlarını gevşetti; milli duygularını, milli heyecanını uyuşturdu. Bu pek doğal idi. Çünkü Hz. Muhammed'in kurduğu dinin amacı bütün milliyetlerin üstünde kapsamlı bir ümmet siyaseti idi (Afetinan, 2010, s. 30)."

Atatürk'ün el yazmalarında ise milleti oluşturan unsurlar bölümünde din ile ilgili oldukça ayrıntılı açıklama yapılmaktadır: " *Din birliğinin de bir ulus oluşturmada etkin olduğunu söyleyenler vardır. Ama biz, bizim gözümüz önündeki Türk ulusu tablosunda bunun tersini görmekteyiz.*

Türkler Arapların dinini kabul etmeden önce de büyük bir ulus idi. Arap dinini kabul ettikten sonra, bu din, ne Arapların, ne de aynı dinde bulunan Acemlerin ve ne de Mısırlıların ve başkalarının Türklerle birleşip bir ulus oluşturmaları yolunda hiçbir etkide bulunmadı. Tersine, Türk ulusunun ulusal bağlarını gevşetti; ulusal duygularını, ulusal heyecanını uyuşturdu. Bu pek doğaldı. Çünkü Muhammet'in kurduğu dinin amacı, bütün uluslukların üstünde kapsamlı bir Arap ulusluğu siyasetine varıyordu. Bu Arap düşüncesi, Ümmet sözcüğü ile anlatıldı. Muhammet'in dinini kabul edenler, kendilerini unutmaya, yaşamlarını Allah sözcüğünün her yerde yükseltilmesine adamaya zorunluydular. Bununla birlikte Allah'a kendi ulusal dilinde değil, Allah'ın Arap topluluğuna gönderdiği Arapça kitapla tapınıp dua edecekti. Arapça öğrenmedikçe Allah' a ne dediğini bilmeyecekti. Bu durum karşısında Türk ulusu birçok yüzyıllar, ne yaptığını, ne yapacağını bilmeksizin, düpedüz, bir sözcüğünün anlamını bilmediği halde Kuran'ı ezberlemekten beyni sulanmış hafıza döndüler. Başlarına geçmiş olan açgözlü komutanlar, Türk ulusunca karışık, bilgisiz hocalar ağzıyla, ateş ve acı ile korkunç bir bilinmezlik olarak kalan dini, tutkularına ve siyasetlerine araç edindiler. Bir yandan Arapları zorla boyundurukları altına aldılar, bir yandan Avrupa'da Allah sözcüğünün yüceltilmesi savsözü altında Hristiyan ulusları yönetimleri altına geçirdiler. Ama onların dinlerine ve ulusluklarına ilişmeyi düşünmediler. Ne onları ümmet yaptılar, ne onlarla birleşerek bir güçlü ulus yaptılar. Mısır'da belirsiz bir adamı halifedir diye yok ettiler, hırkasıdır diye bir çul parçasını halifelik simgesi ve ayrıcalığı olarak altın sandıklara koydular, halife oldular. Kimi kez doğuya kimi kez batıya ya da her yana birden saldıra saldıra Türk ulusunu Allah için, peygamber için topraklarını, benliğini unutturacak, her işini Allah'a bıraktıracak derin bir aymazlık ve yorgunluk beşiğinde uyuttular. Ulusal duyguyu boğan, ölümlü dünyaya değer verdirmeyen, düşkünlükler, yokluklar, yıkımlar duyulmaya başlayınca, asıl gerçek mutluluğa öldükten sonra öbür dünyada kavuşacağına söz ve güvence veren dinsel inanç ve dinsel duygu, ulus uyandığı zaman onun şu acı gerçeği görmesine engel olamadı. Bu acıklı görünüm karşısında kalanlara, kendilerinden önce ölmeyi dileyerek öbür dünya yaşamına kavuşma isteği uyandıran din duygusu, dünyanın acısı duyulan tokadıyla hemen, Türk ulusunun vicdanındaki çadırını yıktı, çağrılıları Türk düşmanları olan Arap çöllerine gitti. Türk genel vicdanı, hemen, yüzlerce yıllık erk ve gönül rahatlığı ile büyük coşkularla çarpıyordu. Ne oldu? Türk'ün ulusal duygusu, artık ocağında ateşlenmişti. Artık Türk, cenneti değil, eski gerçek büyük Türk atalarının kutsal kalıtlarının, son Türk ellerinin savunmasını ve korunmasını düşünüyordu. İşte dinin, din duygusunun Türk ulusluğunda bıraktığı anı! Türk ulusu, ulusal duyguyu dinsel duyguyla değil, ama insancıl duyguyla yan yana düşünmekten zevk alır (Ozankaya, 2000, s. 21)."

Türk ulusunun tarihsel vatanı ve Türkler 'in kökenine ilişkin açıklama ve göndermelerle, organik bir ulus anlayışının benimsendiği görülmektedir. Burada "tarihsel vatanın büyüklüğüyle buluşan, "Büyük Türklük" anlatısının önemli bir katkısı vardır. "Türk Yurdu'na ilişkin olarak kitapta şunlar söylenir:

"Türk milleti Asya'nın garbında ve Avrupa'nın şarkında olmak üzere kara ve deniz sınırları ile ayırt edilmiş, dünyaca tanınmış bir yurtta yaşar. Onun adına Türkeli, Türk vatanı derler. Türk yurdu daha büyüktü. Yakın ve uzak zamanlar düşünülürse Türk'e yurtluk etmemiş bir kıta yoktur. Bütün dünyada Asya, Avrupa Afrika Türk atalarına yurt olmuştur. Bu hakikatler eski ve hususiyle yeni tarih vesikaları ile malûmdur. Fakat bugünkü Türk milleti, varlığı için bugünkü yurdundan memnundur. Mukaddes miraslarını bu yurtta muhafaza edebileceğine çok fazla zenginleştirilebileceğine emindir. Vatanımız, Türk milletinin eski ve yüksek tarihi ve topraklarının derinliklerinde mevcudiyetlerini muhafaza eden eserleri ile yaşadığı bugünkü siyasî sınırlarımız içinde yurttur. Vatan hiçbir kayıt ve şart altında ayrılık kabul etmez bir kütledir (Afetinan, 2010, s. 27)."

"Vatan/yurdu tahayyül etmek ve oradan hareketle bir "ulus" ve "yurttaşlar topluluğu" oluşturma konusunda Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, dönemin Türk tarihine dönük araştırmalarından sıklıkla yararlanmıştır. "Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl Oldu?" adlı bölümde cumhuriyet ile eski yönetim arasındaki farklar sıralanarak yakın tarih özetlenir:"

" I. Dünya Savaşı Türk milletinin pek büyük kahramanlıklarına ve fedakârlıklarına rağmen, dâhil olduğumuz ittifak heyetinin yenilgisiyle sonuçlandığı zaman, durum pek feci olmuştur. Millet ve ülkeyi, genel savaşa sevk edenler, hayatları endişesine düşerek ülkeden kaçtılar. Padişah ise, meclisi dağıtarak diktatörlüğü geri getirdi. İş başına, fikrini destekleyebilecek ve düşmanlara karşı ise millet ve ülkenin duyarlılığını uyuşturabilecek adamlar getirdi (Afetinan, 2010, s. 46)."

Devletçilik ilkesinin tamamen zorunlu bir tercih olduğu vurgulanarak liberal ekonomiye tamamen zıt olmadığı vurgulanmaktadır. Cumhuriyet'in geliştirilmesi için "devletçilik" ilkesinin uygulanma gerekliliği ise şöyle açıklanır:

"*Cumhuriyetimiz henüz çok gençtir. Maziden kendine miras kalan bütün hayati işler, zamanın mecburiyetlerini tatmin edecek derecede değildir. Siyasî ve fikrî hayatta olduğu gibi iktisadî işlerde de fertlerin teşebbüsleri neticesini beklemek doğru olamaz. Mühim ve büyük işleri ancak milletin umum servetine ve devletin bütün teşkilat ve kuvvetine istinat ederek; millî hâkimiyetin tatbik ve icrasını tanzim ile muvazzaf olan hükûmetin mümkün olduğu kadar üzerine alıp başarması tercih olunur. Diğer bazı devletlerin ikinci derecede görebileceği ve bireylerin girişimlerine bırakılmasında sakınca olmayan işlerden birçoğu, bizim için, hayatidir ve birinci derecede önemli devlet görevleri arasında sayılmalıdır* (Afetinan, 2010, s. 61)."

Vatandaş İçin Medeni bilgiler göre, devletçilik ilkesi özellikle ekonomi alanında bir zorunluluk sonucudur. Ülkenin kısa zamanda gelişmesi, zenginleşmesi için ekonomik yatırımlar devlet tarafından yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Şu şekilde özetlenmektedir: "*Bizim izlediğimiz devletçilik, bireysel faaliyet ve çalışmayı esas almakta birlikte, mümkün olduğu kadar az zaman içinde milleti refaha ve ülkeyi bayındırlığa eriştirmek için milletin genel ve yüksek çıkarlarının gerektirdiği işlerde özellikle ekonomik alanda devleti gerçekten ilgilendirmektir* (Afetinan, 2010, s. 62)."

Demokrasinin tarihçesinin anlatıldığı bölümde, Türklerin demokrasiye sahip en eski milletlerden biri olduğu, demokrasinin ilk uygulayıcılarından oldukları vurgulanır:" *Türk milleti en eski tarihlerinde, meşhur Kurultaylar ile bu kurultaylarda devlet reislerini intihap etmeleri ile demokrasi fikrine ne kadar merbut olduklarını göstermişlerdir. Son tarihi devletlerde, başlarına geçen padişahlar, bu usulden ayrılarak müstebit olmuşlardır* (Afetinan, 2010, s. 40)."

Demokrasi kavramı, siyasi, fikri ve ferdi ve müsavatperver' dir. Söz konusu sıfatların her biri, Cumhuriyet'in makbul demokrasi anlayışının sınırlarını belirler. Başka bir anlatımla, bizim bildiğimiz demokrasi, bilhassa siyasidir ifadesi aynı zamanda kapitalist ve sosyalist sistemlerle mesafesini ayarlamış bir demokrasi kaygısını da barındırır. Öte yandan, demokrasi bir kafa meselesidir. Hükümet prensibi de, bir adalet muhabbetini ve ahlak fikrini gerektirir. Demokrasinin eşitlikçiliği, demokrasinin ferdi olma özelliği vatandaşın hâkimiyete insan sıfatıyla katılmasından kaynaklanır. Demokrasinin eşitlikçiliği, demokrasinin bireysel olmasının zorunlu bir sonucu olarak sunulur. Bütün bireyler aynı siyasal haklara sahip olmaktadırlar. Demokrasinin bu bireysel ve eşitliği sever vasıflarından, genel ve eşit oy prensibi çıkar (Afetinan, 2010, s. 41; Üstel, 2011, s. 230).

Vatandaş İçin Medeni Bilgilere göre, hükümdarların temsil ettiği Osmanlı geçmişi demokrasi bakımından duraklama olmuştur. Demokrasinin siyasi içerikte olduğunu, "Bizim bildiğimiz demokrasi, bilhassa siyasidir" düşüncesine ek olarak demokrasinin fikrî temeli üzerinde de durulur. "Demokrasi memleket aşkıdır ayni zamanda babalık ve analıktır (Afetinan, 2010, s. 41)" cümlesi ile Türk milleti için demokrasinin vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır.

"Demokrasiye Karşı Çağdaş Akımlar" başlığı altındaki bölümde; "*Bolşevik kuramı, ihtilâlci siyasal sendikalizm kuramı, çıkarların temsili kuramı* (Afetinan, 2010, s. 52)" *olarak üç tehlikeye vurgu yapılır ve hürriyetin önemi şu şekilde açıklanır: "Türk, despotluk ve tutsaklık zincirlerini parçalayabilmek için iç ve dış düşmanlar karşısında hayatını ortaya attı; sayısız fedakârlıklara katlandı; başarılı oldu; ancak ondan sonra hürriyetine sahip oldu. Bu sebeple hürriyet Türkün hayatıdır. Artık Türkiye' de; Her Türk hür doğar, hür yaşar* (Afetinan, 2010, s. 67)."

Hem Afet inan hem de Atatürk'ün el yazılarından anladığımız üzere Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında bütün dünyada faşizmin yükseldiği dönemde demokrasiye ve modern anlamdaki hürriyetlere ayrı bir önem verilmiştir.

Hürriyetlerin sınırlandırılabileceğinden bahseden Medeni Bilgiler kitabı, "*hürriyetler, geçici ancak geniş ölçüde kısıtlanabileceğinden bahseder*. Ama sonuna bu *sınır ancak yasayla belirlenir* (Afetinan, 2010, s. 67; Ozankaya, 2000, s. 66) diyerek yasallıktan bahseder.

Bu üç akımın ortak özelliği olan farklı sınıfların ve bu bağlamda farklı çıkarların varlığının kabulüne dayalı anlayışın, sınıfsız, imtiyazsız kaynaşmış bir kitle düsturuna dayalı Cumhuriyet halkçılığı açısından sorun oluşturduğu açıktır. Dolayısıyla Cumhuriyet'in 1930'lu yıllarına damgasını vuran anti-liberal devlet ve toplum anlayışına rağmen, temsil anlamında klasik liberalizmin birey temelli temsil anlayışı özenle savunulmuştur (Üstel, 2011, s. 234).

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler' de yurttaşlar topluluğunun inşasında hak ve hürriyetler, hak ve vazife çerçevesinde vurgulanmıştır. Vatandaşın devlete karşı üç görevi vardır: seçmek, vergi vermek ve askerlik yapmaktır. Seçmek, hem haktır hem de görevdir. Kitapta, 1930'ların muhalefetsiz ortamının son derece dar sınırları içinde yapılan seçme hak ve vazifesi görmezden gelinir (Üstel, 2011, s. 235).

Muhalefetin az bulunduğu bu dönemde kadınlarla ilgili seçme ve seçilme hakkında Afet İnan'ın çarpıcı görüşleri bulunmaktadır:

" *Genel savaştan beri birçok ülkeler, kadınların seçim yetkilerini kabul etmiştir. Kadınlara siyasal hakların yürütülmesine katılmalarını reddeden ülkeler, ancak Fransa, İtalya, İspanya gibi Latin ülkelerdir. Amerika'da İngiltere'de, Kuzey Avrupa ülkelerinde kadınlar seçme haklarını kullanmaktadırlar.*

Kadının siyasal yeterliliğine mantıki hiçbir sebep yoktur. Bu husustaki tereddüt ve olumsuz zihniyet geçmişin sosyal bir halinin can çekişen bir hatırasıdır. Hatırasından bahsettiğim zihniyet, papaz zihniyetidir. Saint Paul diyor ki. Erkeğe vasiyetlerde bulunmayı ve ona karşı nüfuz elde etmeyi kadına müsaade etmem. Kadın, suskun ve sessiz kalmalıdır. Zira Âdem ilk öce ve Havva daha sonra var olmuştur. İnsanların kökenini bilmeyen bu havari unutuyor ki erkeklere ilk nasihati, ilk terbiyeyi veren ve onun üzerinde ilk analık nüfuz ve etkisini kuran kadındır.

Latin ülkelerinde kadınlık hakkında devam edegelen bu görüş artık bugünkü toplumların ahlaki ve ekonomik durumlarına üstün gelmemektedir. İslam ülkelerinden bahsetmiyorum, sebebi Türkiye Cumhuriyeti'nden başka dünya yüzünde ya tam anlamıyla bağımsız Müslüman devletler yoktur yahut mevcut olanlarda tam anlamıyla demokrasi yoktur (Afetinan, 2010, s. 111)."

Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, kadın hakları konusunda Vatandaş İçin Medeni bilgiler kitabında, Afet İnan, sisteme tam bir muhalefet olmaktadır. Kadınlara seçme seçilme hakkının verilmemesini, Katolik inancına yorması da son derece manidardır.

Savaştan yeni çıkmış ve işgalden kurtulmuş bir ülkenin yaşadığı gerilimin izleri, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabında görülmektedir. Ulusal kimliğin ve yurttaşlar topluluğunun inşasının nihai hedefi olan "biz" bilincinin yurttaşlar tarafından içselleştirilmesi, söz konusu bilincin besleneceği bir "öteki" yaratmıştır. Ders kitaplarında yer alan "ötekinin tarif ve işaretlenmesine dayalı gerçek ya da kurgusal tehdit teması, ulusal dayanışma ve bütünlüğü pekiştirme yolunda işlevsel bir önem

kazanmıştır. Cumhuriyet'in "iç düşmanı ya da "öteki "si yakın geçmişin temsilcileri ve işbirlikçileridir. Ders kitaplarında, Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte, iç düşman sorununun çözüme kavuşturulmuş olduğu görünmektedir. Yeni düşmanlar ise haydut, hırsız ve kaçakçılardır. "Dış düşman" konusunda egemen söylemde, genelde reel politika gereklerine dayalı bir pragmatizm dikkati çeker. Düşman devletin "evleri basan aile üyelerine kötülük yapan ve "huzurunu kaçıran süngülü neferlere vurgu yaparken, Batılı devletlerin adları genelde açıkça telaffuz edilmez. Batılı devletlerin, "itilaf devletleri" ya da "işgal orduları" gibi genel bir tanımlama içinde yer almasına karşılık, Yunan işgali ayrıntılarıyla anlatılır. Erken Cumhuriyet döneminde Kurtuluş Savaşı anlatısıyla beslenen "dış düşman" temsili, 1930'larda giderek anonimleşir (Üstel, 2011, s. 213).

Kitapta, *Fransız ihtilalini getirdiği İnsan Hak ve Hürriyetlerini içeren hürriyet biçimleri sıralanarak bu özgürlüklerden, "Vicdan Hürriyeti" vurgulanır: "…din koruyuculuğu kılığına bürünenlerin, gerçeği düşünebilenler, söyleyebilenler hakkında reva gördükleri zulüm ve işkenceler, insanlık tarihinde daima kirli facialar olarak kalacaktır." Türkiye Cumhuriyetinde, her reşit dinini seçmekte hür olduğu gibi, belirli bir dinin töreni de serbesttir…*

Tekkeler ve zaviyeler ve türbeler kanunla kapatılmışlardır. Tarikatlar kaldırılmıştır. Şeyhlik, dervişlik, çelebilik, halifelik v.s. yasaklanmıştır. Çünkü bunlar gericilik kaynakları ve bilgisizlik damgalarıdır. Türk milleti böyle kuruluşlara tahammül edemezdi ve etmedi (Afetinan, 2010, s. 70).

Vatandaş için Medeni Bilgiler kitabı, Vicdan hürriyeti konusunda, bugünkü söylemlere benzer özellikler gösterir. Kişilerin din inanç ve ibadetlerini koruma görevini devlete verir ancak siyasi amaçla kullanmamak şartı ile!

Vatandaş için Medeni Bilgiler kitabı Laiklik açıklaması şu şekilde ifade eder:" *Laiklik, Türkiye Cumhuriyet'inin resmi bir dini yoktur. Devlet yönetiminde bütün yasalar, kurallar, bilimin çağdaş medeniliğe sağladığı esas ve şekillere, dünya ihtiyaçlarına göre yapılır ve uygulanır. Din anlayışı vicdani olduğundan, Cumhuriyet, din fikirlerini devlet ve dünya işlerinden ve siyasetten ayrı tutmayı milletimizin çağdaş ilerleyişinde de başlıca başarı etkeni görür* (Afetinan, 2010, s. 71)."

Vergi devlete karşı vatandaşın "kutsal borcu" olarak tanımlanmıştır. "Kutsal" ve "borç" kelimelerinin seçilmiş olması verginin önemini temsil eder. Bu bağlamda, Vatandaş İçin Medeni Bilgilere göre "Millî Şuur" oluştukça malî yükümlülük olarak ifade edilen vergi, ortak hayatı temsil eden devlet için bir hak, vatandaş için bir borçtur. Kitaba göre kişi nasıl yakını için bütün servetini harcayabilirse, devlet istediğinde de aynı duyguyu hissetmelidir. Bunu hissetmiyorsa, bunun nedeni "müşterek varlığı ve şahsi varlığından hariç ve ondan ayrı ve menfaatleri birbirine zıt olarak telâkki edilmesindendir". Bu durumun ise, o ferdin noksanını ve devletin kendi nimetleri ile şahsî varlık arasındaki bağı hissettirememiş olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Verginin devlete hizmeti karşılığında ödenen bir ücret veya asayiş ve emniyeti muhafaza etsin diye ödenen bir sigorta ücreti olmadığının altı çizilmekte; devletin yaptığı bütün hizmetlerin bütün vatandaşların maddî ve manevî çıkar ve mutluluğu için gerekli olduğu belirtilmiştir. Bütün kitap boyunca, tek görsel malzeme olarak verginin nasıl alındığı ve nerelere harcandığı gösterilmiştir (Gürses, 2010, s. 246; Afetinan, 2010, s. 166-222).

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabında askerlik bir görev, hatta kutsal bir görev olarak tanımlanmıştır. Ordunun, Türk Milleti için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Türklerin göçebe hayat sürerken asker olduğu ve yerleşik hayatla birlikte, orduya ihtiyaç duyulduğu belirtilerek Ordu Hayatı başlıklı bölüm ile askerlik vazifesinin istekle ölüme hazır bulunmak askerliğin en ciddî alâmetidir, denmektedir. Manevi bir vazife olarak askerlikte, insanların arkadaşlık bağı ile birbirlerine bağlı oldukları; üniformanın önemi vurgulanır. Bir milletin ne kadar medenî olursa olsun intizam ve asayişin temini için polis, jandarma ve hatta orduya ihtiyaç duyduğu vurgulanır. Ordunun, diğer milletler karşısında bağımsızlığı korumak için güçlü olması gerektiği belirtilir. Ordu Mekteptir bölümünde milleti oluşturan bireylerin terbiyesi için maariften sonra ordunun önemi şöyle açıklanır:

"*Ülkemin her tarafında nur ocakları, ülke çocuklarının dimağlarını aydınlatmaya çalışmaktadır. Bütün bu ocakların yanında asker ocağı da, aynı görevi yapmaktadır. Yalnız askerlik bakımından değil, kültür açısından da eğitim öğretim yapan bir okul, bir terbiye ocağıdır. Bu ocakta vatandaşlar, eşitliği öğrenirler; cesaret ve girişim fikirlerini geliştirirler. Bir milletin yükselmesi için bilim, sanat, fikri ve ekonomik ilerlemeler ne derecede önemli ise ordu da bu öneme paralel önemde tanınmalıdır* (Afetinan, 2010, s. 147)."

Sonuç

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının 1931 yılında yazılması ve okullarda ders kitabı olarak okutulması yeni Cumhuriyet yönetiminin inkılabı halka benimsetme çabası içine değerlendirilebilir. Medeni Bilgiler kitabında ulus-millet, seçim, devlet, demokrasi, ordu, vergi gibi konuların bulunması yasal devletin, yasalarla yönetildiğini halka anlatması ve öğretmesi olarak düşünülebilir. Medeni Bilgiler kitabında demokrasi kavramının seçme-seçilme hakkının, ulus-millet kavramlarının bugünkü anlamından daha radikal olması 1930' lu yılların iç ve dış gelişmelerine bağlanabilir. Tarihi olayları yaşanılan dönemden soyutlayamayacağımız için, kitabın radikal bölümleri 1929 ekonomik buhranı, dünyadaki faşist yönetimler ve ülkenin iç karışıklıklarla mücadele etme biçimi olarak değerlendirilebilir.

Atatürk' ün kendi el yazılarının bulunması, yeni toplumun oluşturulmasında önemli bir rolü olduğunu gösterirken kitabın yazımında Afet İnan gibi bir ismin seçilmesi, kadına verilen değer, önem ve bilimsel çalışmalarda eğitimde kadının yer alması tezini kanıtlayan bir gerçektir.

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının içeriğine baktığımızda; günümüzde ortaokullarda okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi ile birebir örtüştüğünü görmekteyiz. Vatandaşlık kavramı, 21. Yüzyılda liberal bir anlayışı benimsemekle birlikte kitabın içeriği neredeyse birebir aynıdır.

Kaynakça

Afetinan, A. (2010). Medeni Bilgiler ve Atatürk'ün El yazıları, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluktan Cumhuriyete Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim. İçinde: Kemal H. Karpat (Der:), Osmanlı Geçmişi Ve Bugünün Türkiyesi. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Alkan, M. Ö., Harpat, K. (2004). İmparatorluktan Cumhuriyete Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim, Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Atabay, M. (2009). Cumhuriyet Kültürü, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, s:43, Bahar 2009, Ankara, s.s. 455-465.

Bayraktar, Ö. (2012). Güneş Dil Teorisi Batı ve Türk arasındaki Sınırı İdare Etmek, Spectrum Journal of Global Studies, İstanbul, Autumn 2012, s.s. 137-149.

Bora, T. (2002). Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bozkurt, M. E., Peker, R., Tengişenk, Y. K. (1997). İlk İnkılap Tarihi Ders Notları, İstanbul: Türk dünyası Araştırmaları Vakfı.

Copeaux, E. (2000). Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Çolak, M. (2014). Atatürk Macarlar ve Türk Tarih Tezi. Konya: Türkiyat Araştırmaları Dergisi.

Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim alanında Yaşanan Gelişmeler, Gazi Akademik Bakış, C:1, S:2, s.s. 155-176.

Gözcü, A. (2008). 1929 Ekonomik Bunalımı Sonrasında Dünyada Yeni Türkiye Algısı ve Türkiye'nin Ekonomik Arayışlarına İlişkin Saptamalar, ÇTTAD, VII/ 16-17, 2008, Bahar-Güz, s.s. 273-289.

Gürses, F. (2010). Kemalizm'in Model Ders Kitabı Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, Gazi Akademik Bakış, C:4, Sayı: 7, Kış 2010.

İnan, A. (1997). Tarihe Tanıklık Edenler, İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Kaplan, İ. (1999). Türkiye' de Milli Eğitim İdeolojisi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1963). Atatürk ve Türk Dili, Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1963). Türk Dilinin Tarihi Akışı İçinde Atatürk ve Dil Devrimi, Ankara: A.Ü. DTCF Yayınları.

Köken, N. (2002). Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi 1923-1960, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Isparta.

Ozankaya, Ö. (2000). Mustafa Kemal Atatürk Yurttaş İçin Medeni Bilgiler. İstanbul: Cem Yayınevi.

Şentürk, A. (2012). Harf İnkılabının Yapılışı ve Uygulanışında Basının Rolü, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Ağustos 2012, sayı:26, s.s. 27-44.

Uzun, H. (2009). Cumhuriyet Gençliğinin Misyonu Çerçevesinde 1933 Yılı Vagon-Li ve Razgrad Olayları, Modern Türklük Araştırma Dergisi, C:6, S:3, Ankara, Eylül-2009.

Uzun, H. (2010). Bir Propaganda Aracı olarak Cumhuriyet Halk Fırkası Halk Hatipleri Teşkilâtı, CTAD Yıl 6, Sayı 11 (Bahar 2010), s.s.85-111.

Üstel, F. (2011). Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İstanbul: İletişim Yayınları.

Yücel, H. A. (1994). Türkiye'de Orta Öğretim, Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.

Atatürk'ün Yurt Gezilerinde Yaptığı Konuşmaların İçerik Analizi: Eğitim Ve Kültür Konusunda Tespitler

Gökçe Süzgün
Uludağ Üniversitesi, gkcszgn@uludag.edu.tr

Özet

Milli Mücadelenin askeri ve diplomatik alanda kazanılması sonrasında devlet ve toplum hayatının yeniden yapılandırılması sürecine girilmiş; bu süreçte eğitim, toplumsal kalkınmanın en önemli unsurlarından biri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, kurulmasını izleyen ilk yıllardan itibaren, yeni rejimin dayandığı temel esaslar doğrultusunda eğitim politikalarını da belirlemiştir. Şüphesiz bu politikaların belirlenmesi ve yürütülmesinde en büyük katkıyı, Mustafa Kemal Atatürk yapmıştır.

Atatürk'ün eğitime verdiği önem, Onun çeşitli zamanlarda yaptığı konuşmalardan açıkça anlaşılmaktadır. Bu konuşmaların önemli bir kısmını ise, halk ile bir araya geldiği yurt gezilerinde yaptığı açıklamalar teşkil etmiştir. Bu nedenledir ki, kendisinin yaptığı konuşmalar, eğitim konusundaki fikirlerinin, dönemin eğitim politikaları perspektifinde anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Belirtilen amaca ulaşılmasını hedefleyen bu bildiride, içerik analizi yönteminden yararlanılacaktır. Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, dönemin süreli yayınları, yurt gezilerine ilişkin tetkik eserlerde yer alan eğitim ve kültür ile ilgili kavram, terim, söz grupları içerik analizi yöntemiyle tespit edilecektir. Kullanılan kelimelerin sıklığı, hangi kelimelerle birlikte ve kullanıldığından hareketle yeni kurulan devletin eğitim politikaları ve devlet kurucusu Mustafa Kemal'in aynı zamanda bir eğitim uygulayıcısı olduğu gerçeği anlaşılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *içerik analizi, kamuoyu, maarif ordusu, milli terbiye, Türk kadını.*

Abstract

After winning of the National War in both military and diplomatic areas reconstruction of governmental and social life phase has been entered. Education is one of the most important elements of social development in first period. It determined the educational policies of new regime in line with the basic fundamentals after the very beginning of Republic of Turkey just from the establisment. Beyond doubt the largest contribution on determinations and implications of these policies is provided by Mustafa Kemal Atatürk. The importance given on education by Atatürk is obviously understoood with the speeches done various times. Some of very important speeches were the explanations given during getting together with the people at dometic trips. Fort that reason those speeches allow us understanding of his opinions on education in the perspectives of educational policies of that period.

This announcement utilizes content analysis method to reach the determined object. Concepts, terms, statements related on education and culture included in Atattürk's adresses & speeches, periodicals and studies about domestic trips are to determined by content analysis. By studying frequency of the words, which words are used together with other words and words used positive or negative meanings educational policies of the new establihed state besides the reality that Mustafa Kemal, the founder of the state is an eduactional conducter will be undersood.

Key words: Content analysis, public opinion, army of education, national manners, Turkish woman.

Giriş

Türk Milleti, Milli Mücadelede verdiği zorlu savaştan zaferle çıkmış, emperyalist devletlerin kendisine kurduğu tuzağı boşa çıkararak, parçalanmak üzere olan yurdunu bu güçlerin boyunduruğundan kurtarmıştır. Büyük zafer ardından gerçek kurtuluşu getirecek olan çağdaş uygarlığa ulaşma mücadelesini başlatan Türk Milleti, Atatürk'ün önderliğinde, kaynağını evrensel değerlerden, pozitivizm, rasyonalizm gibi akımlardan alan ve ülke gerçeklerinden hareket eden devrim süreciyle büyük bir dönüşüm projesini uygulayarak uluslararası alanda bağımsızlık ve çağdaşlaşma yolunda bir rol modeli olmuştur.

Devrim hareketleri öncesinde Atatürk, halkla bir araya geldiği, yurt gezilerini başlatmış, bu süreçte halkın tepkisinin ölçülmesi ve devrimlerin halk ile bütünleştirilmesi noktasında, kamuoyu ile doğrudan ve dolaylı etkileşim araçlarından aktif olarak yararlanılmıştır. (Önder, 1975, s.7.) Kamuoyu ile dolaylı etkileşimde, Atatürk'ün dönemin basınında yayınlanan açıklamaları, kamuoyunu aydınlatma açısından büyük önem taşımıştır. Çıktığı yurt gezilerinde Atatürk, yakın arkadaşlarıyla birlikte halkla, yerel yöneticilerle, kendisini karşılamaya gelen heyetlerle doğrudan temasa geçmiştir.(Süzgün, 2015, s.58.) Böylece yeni Türk devletinin inşası için atılacak adımların ve kurulacak yeni düzenin temelleri de halk nazarında meşrulaştırılmıştır.

Hiç şüphesiz eğitim, Türk Milleti'nin uygarlık dünyasında da bağımsızlığını kazanabilmesi, eski yapı ve kurumlardan, çağın gerisinde kalmış geleneklerden sıyrılarak modern, çağdaş bir toplum haline gelebilmesinin en önemli aracı olmuştur. Devrimin, en önemli yönünü oluşturan Türk eğitim sisteminin yeniden inşa edilmesi sürecinde sistemin, laik ve millî bir yapıya oturtulması amaçlanmıştır. oluşturmuştur. Türk Devriminin başarısının eğitimdeki başarıyla bağlantısı bu alana yönelik kararlı ve istikrarlı politikaların takip edilmesini zorunlu kılmıştır.

Bu doğrultuda Atatürk, yurt gezileri sırasında yeni devletin eğitim politikasının; milli eğitim, milli kültür pozitivizm, bilim, gibi temel ilkeler ve çağdaşlaşma hedefiyle yürütüleceğini belirterek, eğitimle ilgili kongrelerde, okul ve öğretmen kuruluşlarına yaptığı ziyaretlerde çeşitli kurumların verdiği davetlerde gerçekleştirdiği konuşmalarda izlenecek eğitim politikaları konusundaki temel noktaları açıklamıştır. Bu açıklamalardan yola çıkarak Atatürk'ün eğitim konusundaki fikirlerinin, dönemin eğitim politikaları perspektifinde değerlendirilmesi Türkiye'nin değişim ve gelişim sürecinin anlaşılmasında büyük öneme sahiptir. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen söz konusu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. (Acun, 2005, ss.27-50)

Çalışmada, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, dönemin süreli yayınları ve yurt gezilerine ilişkin tetkik eserler kaynak olarak kullanılmıştır. Bu kaynaklarda Atatürk'ün eğitim konusunda yaptığı konuşmalarda kullandığı metin öğeleri önem dereceleri ve niteliklerine göre kodlama işlemine tabi tutulmuş, böylece dönemin politikalarının özelliklerini içeren temalar oluşturulmuştur.

Bu temalarda yer alan kavram, terim, söz gruplarına içerik analizi yöntemi uygulanarak bunların kullanım sıklığı ve aralarındaki ilişkilere yönelik nitel verilerin sayısal hale getirilmesinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan Nvivo11'den yararlanılmıştır. Yine bu programın kullanılmasıyla kodlama işlemine tabi tutulan kavram, terim, söz grupları ve Atatürk'ün konuşmalarında belirttiği fikir, düşünceleri özel başlıklar altında toplanmıştır. Böylece metin içerisinde oluşturulan örneklemler yoluyla eğitim politikalarının özelliklerini ve niteliklerini yansıtan pek çok nokta karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İlaveten kodlanan kavramlar ve başlıkların yer aldığı temalar arasında ilişki kurularak metinlerin ayrıntılı analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sayesinde eğitim politikalarının dayandığı temel esaslar, sahip olduğu nitelikler ve içerdiği öğelere yönelik bilgiler yorumlanmıştır.

1. Atatürk Dönemi Eğitim Politikasının Dayandığı Temel Esaslar

1.1. Milli Eğitim

Eğitim, milleti millet yapan temel toplumsal değerlerin sürekliliğini sağlar. Bu bağlamda Atatürk, Türk Milleti'nin içine düştüğü zor durumu kavrayarak işgalci güçlerin ve emperyalist devletlerin boyunduruğundan gerçek anlamda kurtulabilmesi için öncelikle eğitim alanında millileştirmenin ön plana çıktığı yeni bir yapılanmaya gidilmesini ön görmüştür. (Güler, 2004, s.48.)

Türk Milleti'nin yaşadığı felaketlerin temel sebebini daha önceki dönemlerin milli olmayan eğitimi olarak gören Atatürk, yeni Türk Devleti'nin eğitiminin tamamen milli olmasını istemiştir. (Akyüz, 2004a, s.184.) Bu nedenle Atatürk dönemi Türkiye'sinde eğitime yönelik çalışmalar ve yeniden yapılanma süreci, ulusal bağımsızlığın kazanılması amacı doğrultusunda Milli Mücadele hareketiyle eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda Cumhuriyet eğitiminin temel ilkelerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen ilk girişim Kurtuluş Savaşı sürecinde 15 Temmuz 1921 tarihinde toplanan I. Maarif Kongresi olmuştur. Atatürk, bu kongrenin hedefini "Milli Eğitim'in işleyişine dair bir program oluşturmak" olarak açıklamış ve ileride kurulacak Cumhuriyetin eğitim hedeflerini ortaya koymuştur.

Bir ülkede Milli eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi, eğitim yoluyla birey davranışlarının milli bir çizgide birleşmesi anlamına gelir. (Varış, 1981, s.21) Bu doğrultuda dikkat ve özenle milli bir terbiye programı hazırlanarak eğitim teşkilatının gelişmesi ve işler hale gelmesine çalışılmıştır.

Tablo 1: Milli Nitelikli Sözcüklerin Kullanım Sıklığı

Sözcük-Kavram-Kelime	Kullanım Sıklığı
Türk	82
Millet	55
Milli	33
Türkiye	28

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1923-1938 yılları arasındaki ilk dönemi Atatürk Devrimleri ile karakterize edilmiştir. Bu dönem eğitim politikaları açısından "Millileştirme" dönemi olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda Atatürk'ün eğitim hakkındaki konuşmaları irdelendiğinde Türk adı, Millilik ve Millet kavramlarıyla ilintili sözcüklerin en yüksek kullanım sıklığına sahip olduğu görülür. Bu durum yeni Türk devletinin kuruluş aşamasında ulusallık kavramının geleceği şekillendirecek ana unsur olacağının göstergesidir. Bu nedenle Atatürk, yaptığı açıklamalarda ulusal nitelikli sözcükleri kullanmayı tercih ederek eğitimin bağımsızlık noktasındaki önemine de vurgu yapmıştır. Dolayısıyla Türk Milleti'nin uygarlık dünyasında bağımsızlığını kazanabilmesi, çağdaş bir toplum haline gelebilmesine bağlı olduğundan toplumun eğitilmesi noktasında milli eğitim, hayati bir araç haline gelmiştir.

1.1.1. Milli terbiye programı. Cumhuriyetin ilanı ardından Türkiye yeni bir eğitim sistemini kabul etmiştir. Bu durum eğitim sistemine farklı bir yön vermiş, Türk ulusunun kendine özgü bir eğitim ve öğretim ortaya çıkarmasını sağlamıştır. (Binbaşıoğlu, 2009, s.371.) Buna göre eğitimin, geçmiş dönemlerin bakış açısından, Türk Milleti'nin ulusal yapısına uygun olmayan fikirlerden, doğu ve batıdan gelen etkilerden uzak olan, Milletin karakterine ve tarihi geçmişine uygun bir kültüre dayandırılması amaçlanmıştır. Türk toplumunda milli benliğin ortaya çıkması ve gelişimi, ancak böyle bir kültürün oluşumuyla sağlanabilirdi.

Eğitim politikasının başka kültürlerin etkisine maruz kalması milli bir eğitim anlayışına göre şekillendirilmek istenen Türk toplumunun karakterini etkileyebilirdi.

Tablo 2: Milli Terbiye Kavramına İlişkin Kullanım Sıklığı

Sözcük-Kavram-Kelime	Kullanım Sıklığı
Terbiye	31
Milli Terbiye	9
Milli Terbiye Programı	2
Terbiye Birliği	1

Atatürk'ün özellikle Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğu ilk yıllarda eğitim konusunda gerçekleştirdiği konuşmalarında "Terbiye" kavramının üzerinde vurguyla durduğu görülmektedir. Terbiyenin niteliklerini ve özelliklerini açıklayan Atatürk, bu kavramın bir milletin özgür, bağımsız, varlığıyla gurur duyan bir toplum halinde yaşamasında ya da bağımsızlığını kaybetmesindeki en önemli unsur olduğunu belirtmiştir. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006, s.202) Milli Terbiye' ye dayalı bir eğitim programının benimsenmesi ulusal bütünlüğün sağlanmasında etkili olacaktır. Dolayısıyla terbiye birliği prensibinin benimsenmesiyle kendi çıkarını toplumsal çıkarların içerisinde gören, topluma sevgi ve özveri duyguları besleyen bireyler yetiştirmek amaçlanırken, ülkesi ve

ulusunun ilerlemesi için çalışan bir yurttaş bilincinin içselleştirilmesi hedeflenmiştir. (Binbaşıoğlu, 2009, s.490)

Bir toplumun karakteri kendisinin kültürel değerlerini içerir. Bu noktada toplum, bilinçaltında bu değerleri içselleştirmiştir. Toplum bireylerine verilen eğitim ise bu değerlerin geliştirilmesinde etkilidir. Bu bağlamda kültür kavramının aslında milli bir nitelik taşıdığını söylemek mümkündür. O halde bireylere kültürün benimsetilmesi işlevini üstlenen terbiye de milli bir nitelik taşımalıdır. Bu nedenle Türk toplumunda milli kültür birliğinin oluşturulması için yapılacaklar Milli Terbiye Programı adı altında uygulamaya konulmuştur. Bunun yanında Atatürk'ün yaptığı pek çok açıklamada Milli Terbiye sözcüğünü özellikle tercih etmesi bu kavramın eğitim programlarını şekillendirecek temel nitelik olarak kabul edildiğinin bir diğer göstergesidir.

Bu doğrultuda Atatürk dönemi Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikalarının temeli olan Milli terbiye programı, iki temel üzerine oturtulmuştur:

1. Programın toplumun ihtiyaçlarına yönelik olması

2. Uygar dünyanın gereksinim ve koşullarını içermesi (1922, 30 Ekim, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 1; Hikmet, 2008, s.18)

Bu bağlamda Atatürk dönemi Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarının ihtiyaca dönük, Çağdaş dünyanın şart ve koşullarını takip eden, hedefleri, araçları ve yöntemleri sistemli bir biçimde düzenlenerek; özellikle sonuca ve bu sonucun niceliğine önem verir biçimde oluşturulduğu görülür. Dolayısıyla hiçbir şart ve kayıt olmaksızın yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin genç kuşaklarına vereceği terbiye türü Milli Terbiye olacaktır.

Milli Terbiye Programı'na göre eğitim programlarında konuşulan dil, kullanılan araç ve uygulanan yöntemler de milli bir nitelik taşıyacak böylece ulusal bir anlayışa dayalı olarak oluşturulan eğitim programlarıyla genç zihinlerin, irdeleme kabiliyetinden uzak, ezberci, hayalperest bir düşünce yapısına sahip olması engellenecektir. Cumhuriyet esasına bağlı yurttaşlar yetiştirme hedefine paralel olarak okullarda, yeni neslin akıl ve kalbine Cumhuriyet için özveri ilkesinin yerleştirilmesi amaçlanmıştır. (Sakaoğlu, 1992, s.33)

1.1.2. Ulusal kültüre dayalı eğitim. Atatürk, kültürü insana ve yaşama dair bir unsur olarak görmüştür.(İlhan, 2004, s.271.) Bu bağlamda "Kültür, insan eylem ve etkinliklerinin ifadesidir." diyerek yaşamı ve uygarlığı da birbiriyle ilintili düşündüğünü belirtmiştir. (Tezcan, 1981, s.36.) Dolayısıyla Maddi ve manevi öğelerin bir bütünü olan kültür kavramı ile uygarlık birbirinden ayrılamaz yapıdadır.

Bunun yanında Atatürk, kültür kavramını ulusun karakteriyle bağlantılı olarak değerlendirmiştir. Buna göre toplumun ve ulusun karakteri kültürün oluşumuna zemin hazırlayan önemli bir etkendir. Atatürk, kültür ve eğitimin birbiriyle yakın ilişkisine dikkat çekerek ulusal karakter ve tarihle uyumlu bir yapının Cumhuriyetin eğitim politikalarının başlıca niteliklerinden olmasını sağlamıştır. Kendisi, ulusal kültürün her aşamada Cumhuriyet eğitiminin temel niteliklerinden olacağını vurgulamış, gelişmenin ancak bu kültürün yükseltilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmiştir. (İlhan, 2004, s.277)

Bu nedenle Atatürk dönemi eğitim programlarının temel amaçlarından biri de ulusal kültürün yükseltilmesini sağlamak olmuştur. Bu bağlamda 1930'lu yıllarda ulusal kültürü ve bilimsel çalışmaları güçlendirmeye yönelik olarak Türk Tarih Kurumu (1931), Halk Evleri (1932), Türk Dil Kurumu (1932) gibi kurumlar oluşturulmuş, bu kuruluşların faaliyetleri Atatürk tarafından bizzat teşvik edilmiştir. (Akyüz, 2004b, s.313; Binbaşıoğlu, 2009, s.383)

Tablo-3: Kültür Kavramına İlişkin Kullanım Sıklığı	
Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Dünya	18
Kültür	10
Hars	2
Mütenasip	2
Seciye-i Milliye	1
Medeni ve Asri	1
Modern	1

Gerçekleştirdiği konuşmalarda ve yaptığı açıklamalarda Atatürk, kültür kavramını dünya, medeni, asri, modern gibi sözcük ve sözcük gruplarıyla birlikte sıklıkla kullanmıştır. Bu durum Atatürk'ün kültürü kavram olarak çağdaş uygarlık dünyasıyla bağlantılı görmesiyle alakalıdır. Buna göre kaynağını ulustan alan kültür, içinde yaşanılan çağdaş dünyadan beslenir; ona katkıda bulunur. Milli kültür anlayışı Atatürk'e göre bir ulusun oluşum ve gelişim sürecinde ortaya çıkarmış olduğu tüm değerlerdir. Dolayısıyla milli kültür ulusal bir yaşam biçiminin yansımasıdır. Milli gelenek ve görenekler bu kavramın içerinde yer alır. Atatürk'ün kültür ve eğitim anlayışında olduğu gibi ulusal kültür ve milli eğitim anlayışı da birbiriyle paralel ve bağlantılıdır. Türk ulusal eğitiminin ana noktaları aynı zamanda ulusal kültürün başlıca öğeleridir.(Uçan, 2010, s.37) Buna göre eğitim var olduğu toplumun ciddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayabiliyor ve ona güç katabiliyorsa ulusaldır. Ancak eğitimin ulusal olması demek sadece o milletin milli değerlerine uygun olması demek değildir.(Güler, 2004, s.85) Türk Ulusu, kendi kültürünü yabancı, Batı ve Doğu ülkelerinin etkilerinden korumalı ve daha önceki süreçlerde olduğu gibi milli benliğini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalmamalıdır. Cumhuriyetin temelini yüksek Türk Kültürü olarak gören Atatürk, Türk Ulusuna takip edeceği uygarlık yolunda hedefini çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak, olarak göstermiştir.

1.2. Laik Eğitim

Laiklik, Atatürk dönemi eğitim politikalarının bilimselliği esas alan yapısıyla örtüşen başlıca niteliklerindendir. Eğitime yönelik açıklamalarında toplumların düşünce yapısının önemine dikkat çeken Atatürk, *"Fikirler manasız, mantıksız safsatalarla mali olursa o fikirler hastalıklıdır."* (1922, 30 Ekim, Hâkimiyeti Milliye Gazetesi, 1; Hikmet, 2008, s.19) sözleriyle toplumsal hayatta akıl ve mantıktan uzak düşüncelerin ortaya çıkaracağı faydasız uygulamaların milletin varlığına yönelik olarak oluşturduğu tehlikenin altını çizmiştir.

Bireylerin zihinlerinin, bilim ve aklın rehberliğiyle şekillendirilmesi, hayat görüşlerinin çağdaş eğitim aracılığıyla oluşturulması bu dönemde uygulanan programların başlıca hedefi olmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen 3 Mart 1924 tarihinde çıkartılan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla eğitim, dogmalardan arındırılmış ve laik temellere oturtulmuştur. (Sakaoğlu, 1992, s.37)

Ulusal eğitimin laikleştirilmesini sağlayan bu kanunla Şeriyye ve evkaf vekâletinin kapatılmış, bu kuruma bağlı olan medreseler kaldırılarak yerine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar açılmıştır. Aynı yasa ile hilafetin kaldırılması ve hanedan ailesinin yurt dışına çıkartılması ile laikleşme siyasi düzene de yansıdığı gibi hukuki bir güvenceye de kavuşmuştur. (Genç, 1998, s.19).

Tablo 4: Laik Eğitim Esasına İlişkin Kullanım Sıklığı	
Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Maarif	48
İlim	27
İrfan	23
Program	16
Fen	15
Tedrisat	14
İleri	12
Terakki	8

Atatürk, yaptığı konuşmalarda Türk eğitiminin yapısı ve toplumun yeniden şekillendirilmesinde etkin biçimde yararlanılan ilim, irfan, fen gibi kavramları sıklıkla kullanmıştır. Böylece eğitim alanında oluşturulan yapının ileriye dönük, çağdaş programlara dayandırılmasının önemini ortaya koymuştur. Modern dünyada, kaynağını pozitivist esaslardan alan eğitim programlarının uygulanmasıyla özgür ve çok yönlü düşünebilen, Cumhuriyet nesillerinin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Türk Milleti, çağdaş ve karakterine uygun olan bu eğitim sayesinde ilerleyecek ve kendisini kuşatmış olan cehalet perdesinden sıyrılacaktır. Dolayısıyla düşünceyi daraltan ve vicdan özgürlüğünü kıran her türlü etkiden uzak bulunmak; bireylerin yetenek ve zekâsını ön plana çıkartan bir eğitim yapısının oluşturulması, laik nitelikteki Türk eğitim programlarının en önemli özelliği olmuştur. (Fer, 2005, s.21).

1.3. Bilimsel Eğitim

Akılcı, milli bir anlayış doğrultusunda kurulan genç Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim, devletin varlığını sürdürebilmesi noktasında hayati bir öneme sahip olmuştur. Bu süreçte Aydınlanmayı ve devrimi içselleştirerek Cumhuriyet değerlerini benimsetecek tek yolun bilim olması, yeniden yapılandırılan eğitim sisteminin en temel esaslarından birini teşkil etmiştir. (Binbaşıoğlu, 2009, s.501)

Hedefi Türk toplumunun eğitim seviyesini yükselterek onu gerçek kurtuluşa ulaştırmak olan bu yeni eğitim sisteminde bilim tek rehber olarak kabul edilmiştir. (Akyüz, 2004a, s.185) Buna paralel olarak yaptığı konuşmalarında Atatürk, temelleri yeni atılacak eğitim sisteminin gözlem ve deneye yer veren bir yapıda olması gerektiğinin altını çizmiştir. (Doğan, 1981, s.70) Türkiye gibi çağının gerisinde kalarak yıkılmanın eşiğine gelmiş olan bir ülkeyi kalkındırmak ve onun gelişmiş dünya devletleri arasında yer almasını sağlamak için izlenecek tek seçenek bilim ve teknolojidir. Bu bağlamda ülkede bilimsel eğitim almış, donanımlı, özgür düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi temel hedef olmuştur. Akılcı ve özgür düşünebilen yeni nesiller ülkenin gerçek kurtuluşunun sahibi olarak görülmüşlerdir.

Tablo 5: Bilimsel Eğitim Esasına İlişkin Kullanım Sıklığı	
Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
İlim	27
İlim ve Fen	14
İlim ve İrfan	4
İlim Âlemi	2
İlim Dünyası	2
İlim ve İktisat	1

Toplumların karşılaştığı felaketlerden kurtulabilmesinin tek yolunun akla, mantığa, pozitif düşünceye dayalı bir sistem oluşturmak olduğunu düşünen Atatürk'ün yaptığı konuşmalarda ilim sözcüğünü sıklıkla kullanarak aklın rehberliğini vurgulaması onun bilimsel düşünceye hayati bir önem verdiğini kanıtlamıştır. Bunun yanında kendisinin, ilim- irfan- fen sözcüklerini bağlantılı olarak sıklıkla kullanması bu öğeleri Cumhuriyetin eğitim politikalarında vazgeçilmez unsurlar olarak gördüğünün kanıtıdır. Dolayısıyla Atatürk, Türk eğitim politikasının oluşturulmasına yönelik açıklamalarında da bilim ve fen esaslarının rehber kabul edilmesine yönelik düşüncelerini ortaya koyarak rasyonalist ve pozitivist düşünceye açık, dogmatizme karşı kapalı tavrını gözler önüne sermiştir. (Süzgün, 2015, s.40)

Kaynağını akıl ve bilimden alan eğitim programlarının uygulanmasıyla özgür düşünce ve ülkedeki gelişimin önü açılacak, Türk toplumu uygarlık yolunda ilerlemiş bir millet olarak yerini alacaktır. Bu koşulların sağlanması da ancak ve ancak bilim, akıl ve pozitivizm ile gerçekleşecektir. Atatürk, bu durumun önemini "İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve her ferdi milletin kafasına koyacağız, ilim ve fen için kayıt ve şart yoktur." sözleriyle belirtmiştir. (1922, 30 Ekim, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 1; Hikmet, 2008, s.19.) Ona göre uygarlaşma ve hayatın her alanında başarıyı elde etmenin tek yolu bilimsel düşünceyi benimsemektir. Bunun dışında bir yol gösterici aramak ise toplumlara felaketi getirecek asıl unsurdur. Bu bağlamda çağdaş dünyadaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler günü gününe takip edilmeli ve sürekli gelişerek değişen uygar dünya seviyesinin üzerine çıkılmalıdır. Bilimsel zihniyeti geliştirmek, derinleştirmek ve yerleşik kılmak devrime yapılan en büyük hizmet olacaktır. Bilimsel eğitim aynı zamanda düşünce tarzında birliği de beraberinde getirecektir. (Binbaşıoğlu, 2009, s.501.)

1.4. Yararcı-İşlevsel Eğitim

Eğitim ülkelerin kalkınmasındaki en önemli faktörlerden bir tanesidir. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin genel durumunu göz önüne alındığında gerçekleştirdikleri kalkınmaya yönelik atılımların eğitim seviyelerinin yüksekliğiyle paralel olduğu görülür. Atatürk'e göre ise eğitim, sosyal kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel araçlarından biridir. Bu sebeple kendisi, yaptığı açıklamalarda yeni kurulan devletin hızla, her alanda kalkınmasının zorunluluğunu özellikle vurgulamıştır. (Aytaç, 1984, s.9)

Bu doğrultuda yeni ve aktif bir insan tipi yetiştirebilmek, Türk Cumhuriyetinin başlıca hedefi olmuştur. (Akyüz, 2004a s.186) Dolayısıyla yeni eğitim politikasında ülke gençlerinin bir an önce yaşama hazırlanması ve üretici konuma getirilmesi öngörülmüştür. Böylece Türk eğitim sistemine dünyevi ve işlevsel bir nitelik kazandırılmıştır. Bu bağlamda yeni devletin kuruluş aşamasında eğitim, ekonomik gelişme ve bağımsızlığın birlikte düşünüldüğü görülmektedir.

Atatürk, İzmir İktisat Kongresi'nde yaptığı konuşmasında da eğitim ve ekonomik gelişim arasındaki bağlantıya değinerek, *"Arkadaşlar, bence yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları iktisat programından çıkmalıdır. Çünkü demin dediğim gibi her şey bunun içinde mündemiçtir. Binaenaleyh evlâtlarımızı o suretle talim ve terbiye etmeliyiz, onlara o suretle ilim ve irfan vermeliyiz ki, âlemi ticaret, ziraat ve sanatta ve bütün bunların faaliyet sahalarında müsmir olsunlar, müessir olsunlar, faal*

olsunlar, ameli bir uzuv olsunlar." sözleriyle dikkat çekmiş, uygulamalı eğitimin öneminin altını çizmiştir. (Doğan, 2008, s.71; Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006, s.103.)

Tablo 6: Yararcı-İşlevsel Eğitim Esasına İlişkin Kullanım Sıklığı

Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Amelî	10
Müsmir	5
Müessir	5
İktisadi Hayat	2
Hayatı İçtimaiye	2

Atatürk'e göre eğitim kişiye hayatta başarı getiren bir araçtır. Bu nedenle önemli olan eğitimin uygulamaya dönük ve kişinin yeteneklerini geliştiren bir yapıya sahip olmasıdır. (Binbaşıoğlu, 2009, s.419.) Hayatta faydası olmayan bilgi, öğrenme güçlüğü yaratabileceği gibi bireyin öğrenme isteğini de olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda ülkenin geleceği olan gençlerin zihinleri faydasız ve gerçeğe uygun olmayan bilgilerle doldurulmamalıdır. Bu anlayış ile oluşturulan Atatürk dönemi eğitim programlarının en dikkat çekici özelliği kitaplara dayalı değil, hayata dönük olmasıdır. Hayatta başarıyı ilke edinen bu programlarla Türkiye'nin bütünüyle kalkınmasını sağlayacak geleceğin Cumhuriyet vatandaşlarını yetiştirmek hedeflenmiş, Türk gençlerinin, uygulamalı, pratik, işlevsel, bilgi ile donatılması amaçlanmıştır.

Cumhuriyetin aktif insan tipinin ortaya çıkaracak olan ameli yani uygulamalı eğitim, yöntemiyle ülkenin her bireyi ekonomik hayatta etkin, üretici ve başarılı olacak şekilde yetiştirilecektir. Bireyler, toplumsal hayatta yapıcı ve verimli insanlar olacak; ticaret ve sanayi gibi ekonominin pek çok kolunda etkin rol üstleneceklerdir. Ülkenin öncelikli ihtiyacı olan kalkınma için gerekli niteliklere sahip nitelikte insan gücünü yetiştirmek ve bu amaçla mesleki, teknik eğitime önem verilmesi eğitim programlarının önemli bir parçası olmuştur. (Fer, 2005,s.22.) Bu bağlamda Atatürk'ün 1922-1925 yılları arasında İzmir'e yaptığı yurt gezilerinde üç kez İzmir Sanayi Mektebi'ni ziyaret etmiş olması onun uygulamalı eğitime verdiği önemin bir diğer göstergesidir. Ayrıca 1933'te Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün oluşturulması ve teknik okul sayısının hızla artış göstermesi eğitimin yararcı bir niteliğe sahip hale getirilmesi ve işlevsel olması için atılan önemli adımlar olmuştur. (Doğan, 1981, s.73.)

Dolayısıyla Atatürk döneminde ekonomik kalkınmada eğitimin işlevi göz önünde bulundurularak yararcılığa dayalı bir eğitim anlayışının benimsendiğini söylemek mümkündür. Bu dönemde hazırlanan eğitim programlarında gelecek neslin millete ve ülkeye faydalı insanlar olarak yetiştirilmesi amaçlanmış, Türkiye gerçeklerinin dikkate alınmasıyla mevcut sorunların çözümünde ülke ihtiyaçlarına dönük yöntemler geliştirilmiştir. (Binbaşıoğlu, 2009, s.384.)

2. Atatürk Dönemi Eğitim Politikasının Amaçları

2.1. Cehaletle Mücadele

Toplumdaki yaygın cehaleti ortadan kaldırma amacı Atatürk dönemi eğitim politikalarının en önemli niteliklerinden biri olmuştur. Cehalet, bir toplumu durağanlığa iten en önemli sebeptir. Buna kaynaklık eden durağanlık ise çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmayı amaç edinmiş bir toplum için felç olmak ile eşdeğerdir. Dolayısıyla kurtuluş ve ilerlemenin sağlanması ancak toplumdaki derin bilgisizliğin önüne geçerek bilimi yaşama hâkim kılmaya bağlı görülmüştür. Bu doğrultuda yeniden yapılandırılan Türk Eğitim Politikasının temel özelliği toplumdaki yaygın cehalete karşı verilen mücadele olmuştur. (Akyüz, 2004a, s.178.)

Tablo 7: Cehaletle Mücadele Amacına İlişkin Kullanım Sıklığı	
Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Cehalet	13
İzale Etmek	6
Sıyrılmak	2
Yırtmak	1

Bir toplumun esir hale gelmesi, başka güçlerin kölesi olarak konumlanması, vatanı üzerindeki tasarruf hakkını kaybetmesi, temelinde cehaleti barındıran unsurlardır. Bu mücadele dikkate alınarak Atatürk'ün çeşitli merkezlerde yaptığı konuşmaları içerik olarak irdelendiğinde cehalet, sözcüğünün ilk sırada yer aldığı görülür. Bu konunun Toplumun ve yeni kurulan ülkenin temel sorunu olması bağlamında Atatürk, *"Türk Milleti, karanlık çöker gibi üzerine çöken, onu taassuba ve benliğini unutmaya iten bu sorundan sıyrılarak onu kontrol altına almalıdır."* diyerek Milletine kesin çözüm yolunu göstermiştir. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006, s.157.)

Toplumdaki derin bilgisizliği yenmek, Milletin yaşamını devam ettirebilmesinin en önemli şartı olmuştur. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati, *"Bir insan fazla okutmak cahillik kalesinden bir taş almaktır."* sözleriyle ülkenin o dönemdeki koşullarına ışık tutmuştur. (Binbaşıoğlu, 2009, s.500) Bu nedenle cehaleti engelleyerek toplumun genelinin aydınlanmasını sağlamak gerçek kurtuluşun sağlanması yolunda büyük bir adım olacaktır. Kurtuluş, toplumda bilgiyi eğitimle hâkim hale getirmekle sağlanacaktır. Bu nedenle inşa edilen sistem, eğitimi araç olarak kullanacak, zihinleri bilginin ve aklın ışığıyla aydınlatacaktır. Akıl ve ilimin ışığını rehber kabul ederek, devrimleri içselleştirmiş aktif genç bireyler yetiştirebilmek eğitim politikasının en önemli amaçlarından olmuştur. (Akyüz, 2004b, s.298.)

2.2. Çağdaş Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti'nde yeni eğitim programlarının uygulanmasıyla çağdaş düşüncenin ülkedeki gelişimi ve uygarlaşma yolunda ilerleme hedeflenmiştir. Atatürk, çağdaş dünyanın koşullarına uyulması, ilerlemeyi sağlayacak, yeni bir zihin yapısının ortaya konulmasının önemine,

> *"Bütün Türk ve İslam âlemine bakınız. Zihinleri medeniyetin emrettiği Şümul ve tealiye uyamadıklarından ne büyük felâketler, ne ıstıraplar içindedirler. Bizim de Şimdiye kadar geri kalmamız ve nihayet son felâket çamuruna batışımız bundandır. Beş altı sene içinde kendimizi kurtarmışsak; bu zihniyetimizdeki tebeddüldendir. Artık duramayız. Behemehâl ileri gideceğiz. Geriye ise hiç gidemeyiz. Çünkü ileri gitmeğe mecburuz. Millet vazıhan bilmelidir. Medeniyet öyle bir kuvvetli ateştir ki ona bigâne olanları yakar ve mahveder."* sözleriyle dikkat çekmiştir. (1925, 26 Ağustos, Açıksöz Gazetesi, 1.)

Bu doğrultuda dünya uygarlığının bir parçası olan Türkiye, bu koşulu görmezden gelerek ve içe kapanarak değişimi ve yenilenmeyi sağlayamaz. Bu durum, Türkiye'nin büyük fedakârlıklarla elde ettiği bağımsızlığını yeniden kaybetme tehlikesini ortaya çıkarabilir. Türkiye'nin bağımsız bir devlet olarak varlığını uzun yıllar sürdürmesi onun ilerlemeyi ve gelişimi sağlayarak uluslararası dünyada çeşitli roller üstlenmesiyle gerçekleşecektir.

Tablo 8: Çağdaş Eğitim Amacına İlişkin Kullanım Sıklığı	
Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Dünya	18
Medeni	9
Medeniyet	5
Asri	4
Medeniyet Ateşi	1
Medeniyet Birliği	1

Eğitim politikalarının uygar dünyada ilerleme hedefi doğrultusunda Atatürk'te yaptığı açıklamalarda bu konuya ilişkin kavramları sıklıkla kullanmıştır. Bu bağlamda medeniyet ve medeni sözcüklerine ayrı ayrı önem vermiştir. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların ve varlığını sürdüren ülkelerin aslında bir bütünlük oluşturduğu düşüncesinde olan Atatürk, dünya medeniyetinin birliğini savunmuştur. Dolayısıyla yüksek uygarlık seviyesine ulaşma hedefine yönelik açıklamalarında Medeni, Medenileşmek, asri ve dünya sözcüklerini sıklıkla ve bağlantılı olarak kullanması, bu kavramların her birine özellikle vurguda bulunması kendisinin, dünya uygarlığını bir bütün olarak gördüğünün kanıtıdır.

Dünya uygarlığı, iç ve dış değerleriyle bir bütündür. Tüm öğeleri bir aradadır. Bunlar birbirlerini karşılıklı olarak etkileyerek bir uyum oluştururlar. Dolayısıyla toplumlar, kendilerini dünya ile bütünleştiren zihniyetin kaynağını akıl ve bilimle içselleştirdikleri oranda çağdaş uygarlık hedefinde ilerleme kaydedecekler ve başarılı olacaklardır. Çünkü çağdaş uygarlık, milletlerin tek yaşam yoludur, bu yolda ilerlemeyen toplumlar tükenmeye mahkûmdur. (Tezcan, 1981, s.38.)

Atatürk, çağdaş uygarlığı temsil eden gelişmişlik düzeyi olarak Batı'dan yararlanma fikrini benimsemiştir ancak Batı emperyalizmine her zaman karşı olmuştur. Bu nedenle Türk eğitimi, çağdaş uygarlık seviyesini aşma hedefiyle reformlar gerçekleştirirken kendisini batıdan gelen, karakterine yabancı olan fikirlerden korumasını bilecek ve önlemini alacaktır.

2.3. Eşitliğe Dayalı Eğitim

Kalkınmanın sağlanması, toplumdaki genel cehaletin ortadan kaldırılması amaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılan Türk eğitim politikasında toplumda her bireyin eğitimin olanaklarından eşit biçimde yararlanması anlayışı ön planda olmuştur. Buna göre eğitim bir grubun hakkı olmamalı, toplumun geneline yayılmalıdır. Okullar ve öğretmenler vatanın her yanına dağılarak eğitimi ülkenin her köşesine ulaştırmalı, ülkede yaşlı-genç, kız-erkek, zengin-fakir ayırımı yapılmaksızın her vatandaş eğitim görmelidir.

Böylece Cumhuriyetin vatandaşları arasında herhangi bir ayırım olmaksızın toplum genelinde aydınlanma sağlanacak ve ülkenin bir bütün olarak kalkınması sağlanacaktır Bu bağlamda oluşturulan Türk eğitim sisteminde halkçılık ilkesinin izlerini görmek mümkündür. Dolayısıyla Atatürk dönemi eğitim programlarında halk eğitimi kavramı uygulanmış, seçkinlere dayalı eğitim anlayışından kitle eğitimine geçiş sağlanmıştır. (Bursalıoğlu, 1981,s.15.)

Tablo-9: Eşitliğe Dayalı Eğitim Amacına Yönelik Sözcüklerin Kullanım Sıklığı

Sözcük-Kavram-Kelime	Kullanım Sıklığı
Kadın	27
Vazife	7
Türk	6
Fazilet	3
İlim ve fen	2
Yüksek	2

Toplumun bütünlüğünü ve onu oluşturan bireylerin eşitliğini, yaptığı konuşmalarda sıklıkla vurgulayan Atatürk, kalkınmak isteyen bir toplumun bütün cinsleriyle bütün üyeleriyle birlikte hareket ederek çalışmasının gerekliliğini her fırsatta dile getirmiştir: Yaptığı açıklamalarda toplumda kız çocuklarının herhangi bir ayrıma tabi tutulmaksızın eğitim sisteminin tüm aşamalarında yer almasının önemine dikkat çekmiştir. Buna göre kız çocukları hayatta etkin, başarılı bireyler olarak yetiştirilmeli, yeteneklerini geliştirici bir eğitim görmelidirler. Çağdaş uygarlık yolunda Türkiye'de bütün çocuklar her ne şart ve koşulda olursa olsun vatanı ve ulusal çıkarları koruyabilecek şekilde, milli terbiye esas tutularak yetiştirilmelidir. Bu doğrultuda öğretimin milli ve demokratik olması millet çocuklarının herhangi bir ayırım gözetmeksizin aynı eğitimi görmesi amaçlanmıştır. (Sakaoğlu, 1992, s.39.)

Bu nedenle Kurtuluş Savaşı ile kadın ve erkek için yaşam alanlarının ayrışımından birlikte varoluş ve işbirliği sürecine geçişin tohumlarının atılmasından itibaren Türkiye'de kadınların erkeklerle eşit yurttaş sayılmaları çağdaşlaşmayla bağlantılı düşünülmüştür. Bu doğrultuda Atatürk'ün yaptığı açıklamalarda katılımcılara çoğu zaman "Hanımlar, Beyler" diyerek hitap ettiği görülür. Bu ifade biçimi, Mustafa Kemal'in toplumsal hayatın her alanında kadın-erkek eşitliğine dair olan inancının bir yansıması olmakla birlikte; bütün söylemlerine kadınlara hitap ederek başlaması da toplumsal yaşamda kadına vermiş olduğu önemin bir göstergesidir. Bir toplumun gelişmişlik seviyesinin kadının konumuyla belirlenmesi nedeniyle Atatürk, Milli Mücadele yıllarından itibaren yaptığı konuşmalarda Türk kadınının önünün açılmasına ilişkin mesajlar vermiş, kadınların eğitim haklarının teslim edilmesine ilişkin söylemlerde bulunmuştur. Dolayısıyla bireylerin eşitliği prensibiyle oluşturulan Türk Eğitim Politikasında Karma Eğitim, sistemin en önemli niteliklerden olmuştur. Buna paralel olarak Atatürk'te karma eğitime ilişkin açıklamalarında cinsiyete dayalı geleneksel yaşam alanları ayırımına son vererek çağdaşlaşmaya yönelen toplumsal değişimi etkin bir araç olarak değerlendirmiş ve kullanmıştır. (Tan, 1981, ss.53-54.)

Karma eğitimi hayata geçirmek ve cinsiyet, statü farkı olmaksızın toplumu bir bütün olarak değerlendirme amacı doğrultusunda atılan ilk ve en önemli adım, 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmuştur. Bu tarihte çıkartılan devrim yasalarıyla eğitim birliği sağlanmış, eğitim sisteminin denetimi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakılmıştır. (*TBMM ZC.* 3 Mart 1924, D.2. C.7. B.2, s.27.) Böylece Erkek ve kızların, bütün öğretim aşamasında eğitimlerinin genel olması sağlanmış ve Kasım 1924'te karma eğitime başlanmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda ülkenin içine düştüğü bilgisizliği ortadan kaldırmak ve Türk Halkının eğitim seviyesini yükseltmek için yapılan bir diğer girişim 1 Kasım 1928'de gerçekleştirilen Harf Devrimi olmuştur. (TBMM ZC. 1 Kasım 1928, D.3, C.5, B.1, s, 11)

Bu devrim, toplumun ortak bir eğitim diline ulaşmasını ve aydın-halk, yöneten-yönetilen kopukluklarının ortadan kaldırılmasını sağlamıştır. Atatürk, ülke çapında Latin esasına dayalı yeni Türk Alfabesine geçiş seferberliğini başlattığı Sarayburnu'nda yaptığı toplantıda, eğitimin toplum geneline yayılmasının önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

"Çok işler yapılmıştır, ama bugün yapmaya mecbur olduğumuz son değil, lâkin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk harflerini çok çabuk öğretmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik, milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki, bir milletin, bir

heyet-i içtimaiyenin yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir; yüzde seksen, doksanı bilmez; bu ayıptır. Bundan insan olarak utanmak lâzımdır." (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006, s.272.)

Özellikle 1 Ocak 1929'da ülke genelinde halkın kutlamalarıyla açılan Millet Mektepleri, Türk Halkının bir bütün olarak kalkınması anlayışının önemli bir simgesi olmuştur. 24 Ekim 1928'de Bakanlar Kurulu kararıyla kabul edilen "Millet Mektepleri Teşkilatı Talimnamesi" ile açılması kararı alınmıştır .(1928, 24 Teşrinisani, Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, S.1048, s.9) Bu kurumlar, toplum genelinde pragmatist eğitim anlayışına dayalı olarak her bireye eğitimin ışığını ulaştırmış, eğitimin halka yayılmasını sağlamıştır. (Yüceer, 2002, s.32.)

3. Atatürk Dönemi Eğitim Politikasının İçerdiği Temel Öğeler

3.1. Mektepler

Atatürk dönemi Cumhuriyet Türkiye'sinde yeni oluşturulan ve büyük bir dikkat ile uygulanan eğitim programlarında bilimsel düşünce temel yol gösterici olarak kabul edilmiştir. Pozitivist düşünceyi temel alan bu programların uygulanmasında Mektep yani okul, merkez olarak görülmüştür. Okul, ulusu ve toplumu oluşturan bireyleri yetiştirmesi nedeniyle Cumhuriyet eğitiminin temel kurumu olmuştur. Bu kurum, yaşamın her alanında bilinçli, düzenli, sistemli eğitimin yapıldığı toplumsal birlik, beraberlik ve bağımsızlık duygularını güçlendiren başlıca öğe olduğu gibi ekonominin gelişmesinde de etkilidir. Bilimsel ve teknik temele dayalı sosyal bir merkez olan okulda işlevsel ve yararcı eğitim anlayışıyla yetişen bireyler ülke kalkınmasında başlıca dinamizm kaynağı olmuşlardır. (Alkan, 1981, s,60.)

Dolayısıyla Atatürk'ün yurt gezileri sırasında eğitim kurumlarına yaptığı ziyaretlerde okullardan bahsederken Nur Ocakları, İrfan Sakfı, İrfan Yurdu gibi adlandırmalar kullanması, toplumun bilinçlenmesi ve aydınlatılmasında, eğitim devriminin başarıya ulaşmasında bu kurumların kilit rolünü her şeyin üzerinde tuttuğunun göstergesi olmuştur.

Tablo-10: Mektep Sözcüğüne İlişkin Kullanım Sıklığı

Sözcük-Kavram-Kelime	Kullanım Sıklığı
Mektep	26
Darülfünun	6
Üniversite	6
İrfan Yurdu	2
İrfan Sakfı	1
Darülmuallimat	1
Millet Mektepleri	1

Atatürk, halkla ve öğretmenlerle bir araya geldiği toplantılarda Mektep sözcüğünü sıklıkla kullanması bu kuruma verdiği önemi ve değeri açıkça göstermektedir. Bir toplumun çağdaş uygarlık şartlarına göre ilerlemesi o toplumda yürütülen ilişkilerin ilim ve fen koşullarına göre düzenlenmesini gerekmektedir. Türk toplumunun bu ihtiyacı karşısında okullar, pozitif düşüncenin ve bilimsel uygulamaların yer aldığı kurumlar olarak ön plana çıkmıştır. Okullarda, inceleme ve gözleme dayalı çalışmalarla yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Buna göre Atatürk'ün 1920'li yıllarda ilerlemeci felsefeye dayanan bir eğitim sisteminin öncülüğünü yaptığını söylemek mümkündür. Cumhuriyetin ilanı ardından Türkiye'ye davet edilen ve 1924'te Türkiye Maarifi Hakkında Raporu hazırlayan John Dewey, dünyada ilerlemeciliğin ve yararcı eğitim sisteminin önemli isimlerinden birisi olmuştur. Dewey ve Atatürk'ün eğitim felsefesindeki uyum, dönem açısından dikkat çekici olduğu gibi söz konusu rapor 1926'daki ilkokul programına da yansımıştır.

Bu bağlamda okullar, Cumhuriyetin genç zihinlerine evrensel değerleri, insan haklarına saygıyı, vatan sevgisi ve bağımsızlık inancını yerleştirecek tek kurumlar olarak ön plana çıkmışlardır. (Binbaşıoğlu, 2009, s.371)

Okulların benimsediği pozitif düşünce aynı zamanda Türk toplumuna sanat, ekonomi, şiir ve edebiyat alanında da ilerleme ve başarıyı da getirecektir. Akıl ve bilim esaslarına dayanan eğitimin, yayılarak toplumun geneli tarafından benimsenmesi noktasında 1929 yılında oluşturulan *Millet Mekteplerinin* üstlendiği hayati rol burada karşımıza çıkmaktadır. Bu kurumlar, Türk toplumunun gösterdiği yoğun ilgi ile birlikte tüm vatandaşlara okuma-yazma öğretilmesi ve günlük hayatta kullanılabilecek pratik bilgilerin kazandırılmasında büyük etkiye sahip olmuş ve harf devriminin toplumda tutunması sağlanarak önemli bir işlevi yerine getirilmiştir. (Yüceer, 2002, s.32.)

Okullar, Milli bilince ve modern düşünceye sahip Cumhuriyet kuşaklarının yetiştirilmesinde de kilit konumda olmuşlardır. Dolayısıyla istenen nitelikleri taşıyan kuşakların ortaya çıkması Cumhuriyet öğretmenlerinin yetiştirilmesine bağlı görülmüştür. Atatürk'ün yaptığı açıklamalarda "Darülmuallimin" ve "Darülmuallimat" okullarının oluşturulması konularına değinmesi toplumun aydınlanması ve ülkenin kalkınmasında öğretmenlerin üstlendiği görevin büyük önemiyle alakalı olmuştur. Bu dönemde yetiştirilen yeni bir öğretmen kuşağı devrimin öncüleri olarak topluma hizmet etmiştir. (Bursalıoğlu, 1981, s.12)

Atatürk, yaptığı konuşmalarda yükseköğretimle ilgili değerlendirmelerde de bulunmuştur. Eğitim'de yenileşme çağdaşlaşma çalışmaları doğrultusunda sistemin yenilenmesi konusu, yurt dışından davet edilen bilim adamlarına da incelettirilmiştir. (Bursalıoğlu, 1981, s.12) Yükseköğretim inceleme yapılan alanların başında gelmiştir. Bu bağlamda Prof. Albert Malche'ın Darülfünun hakkında hazırladığı rapor ardından 1933'te gerçekleştirilen Üniversite Reformuyla kuruma, yönelik bir yenilenme olduğu gibi ülkede çapında da üniversite düzeyinde yüksek eğitim veren okulların açılması kararı alınmıştır. Buna göre ülkenin üç kültür bölgesine ayrılarak İstanbul-Ankara-Van olmak üzere her kültür bölgesinde modern bir üniversitenin kurulması hedeflenmiştir. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I, 2006, s.410)

3.2. Muallim/Muallimeler

Cumhuriyetin eğitim politikaları çerçevesinde oluşturulan yeni programların tasarlanmasında istikrar ön planda tutulmuştur. Ancak bunların etkili ve verimli olabilmesi öğretmenler tarafından özenle ve dikkatle uygulanması şartına bağlı olmuştur. Bunun yanında Cumhuriyetin ilanıyla oluşturulan yeni siyasal rejim ile öğretmenlerin başarısı doğru orantılı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler, Cumhuriyetin eğitim programlarının hayata geçirilmesinde kilit unsurlar olarak ön plana çıkmışlardır.

Atatürk, Türk Milleti'nin tam bağımsızlığını elde edebilmek için başlattığı eğitim mücadelesinde öğretmenlerin sahip olduğu önemli rolün altını şu sözlerle çizmiştir:

"Memleketimizin, toplumumuzu gerçek hedefe, mutluluk hedefine ulaştırmak için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin geleceğini yoğuran irfan ordusu. Bu ordunun her ikisi de kıymetlidir, yücedir, verimlidir."(1923, 2 Nisan, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 1.)

Konuşmalarında bu orduyu zaman zaman nur ordusu olarak ta nitelendiren Atatürk, ulusal yenileşmede öğretmenlerin çekici gücüne güvenmiştir. (Varış, 1981, s.22.) Öğretmenlerden oluşan bu ordunun önemini açıklarken iş, Atatürk, *"Vatanın kurtuluşu yolunda ölen ve öldüren asker ordusuna ölme ve öldürme sebebini öğreten irfan ordusudur."* diyerek, öğretmenlerin amaç ve ereklerin topluma benimsetilmesi noktasındaki önemini ortaya koymuştur. *"Siz muallime hanımlar ve muallim beyler, sizler de irfan ordusunun zabitan ve kumanda heyetisiniz. Sizin ordunuzun kıymeti de sizlerin kıymetinizle ölçülecektir."* (1923, 2 Nisan, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 1.)

Tablo-11: Muallim/Muallimeler Sözcüklerine İlişkin Kullanım Sıklığı	
Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Muallim/Muallimeler	51
İrfan Ordusu	13
Fedakâr	6
Muhterem	6
Muvaffakiyet	5
Türkiye Muallim ve Muallimeleri	2
Cumhuriyet Muallimleri	1
Cumhuriyet Ordusu	1
Nur Ordusu	1
İlim ve irfan Heyeti	1
Milletin Münevverleri	1

Yurt gezilerindeki toplantılarda bir araya geldiği öğretmenlere genç Cumhuriyetin eğitim ilkelerini açıklayan Atatürk, öğretmenleri toplumun ve milletin çağdaşlaşma yolundaki rehberleri olarak nitelendirmiştir. Bir eğitim uygulayıcısı olan Atatürk, Türk Milleti'nin çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarılması için takip edilecek süreçte Başöğretmen sıfatıyla irfan ordularına da *"İleri, daima ileri, bilâperva ileri!"* sözleriyle Türk Milleti'nin bağımsızlık ve gerçek kurtuluş yolundaki hedefini göstermiştir. Bu bağlamda yeni Türkiye'nin nesillerini ortaya çıkarma sorumluluğunu üstlenen öğretmenler aynı zamanda Türkiye'nin ulusal eğitimini kuracak ve yürütecek kişiler olmuşlardır. Toplumun ve ulusun aydınlanmasını sağlayacak asıl unsur öğretmenlerdir. (Uçan, 2010, s.99.)

Atatürk'e göre öğretmenler, milletleri ve toplumları gerçek anlamda kurtuluşa ulaştıran asıl unsurdur. Öyle ki öğretmenlerden yoksun olan bir toplum millet olabilme yeteneğine sahip değildir ve ancak bir kitle olabilir. Türk Milleti, dünyanın takdirini kazanmış bir toplumsa da onu çağdaş dünya da asıl seviyesine ulaştıracak tek güç öğretmenlerdir. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006. s,243.)

Uygarlaşmak, üzerinde yürünen bir yoldur. Öğretmenler ise bu yolda topluma rehber olacak en önemli unsurlardır. Bu süreçte tek doğrultunun ileri olduğunu ifade eden Atatürk, Türk toplumunun bu amacı gerçekleştirme yolundaki kararlılığını *"…Dinlenmemek üzere yola çıkanlar asla ve asla yorulmazlar!"* sözleriyle vurgulamıştır. (Süzgün, 2015, s.58) Öğretmenlerin toplumsal ve düşünsel alanda gerçekleştirdiği devrimin başarısıyla genç Cumhuriyetin siyasi-askeri-idari alanda başlattığı devrimler de başarılı olacaktır. Bu doğrultuda Cumhuriyetin öğretmenlerden beklediği en önemli görev; düşünce ve vicdanda, özgür bilince sahip, aktif yeni nesillerin yetiştirilmesi olmuştur. Topluma çağdaşlaşma, kalkınmaya dair fikirleri benimsetmekle yükümlü olan öğretmenler; yol gösterici ve rehber olmaları dolayısıyla sadece okulda eğitim alan öğrencilere değil, Türk toplumunun bütün kesimlerine uygarlık ışığının ulaştırılmasıyla görevlidirler. Bu nedenle öğretmenler, halk ile beraber olmalı ve onun hayatın her alanındaki ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Öğretmenler, çok yönlü bilgi birikimleri ve işlevsellikleri sayesinde toplumda saygı duyulan bir konumda olmalı; toplumun sevgi, sempatisini kazanmalıdır. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006, s.266)

3.3. Yeni Nesil

Ülkelerin eğitim siyasetinde programların odak noktası her zaman öğrenci olmuştur. Devletlerin ideolojileri ve geleceğe yönelik takip ettikleri stratejiler gereğince genç kuşaklar hayati bir öneme sahip olmuş, her ülkenin gelecekteki varlığını sürdürecek biricik unsur olarak görülmüştür. Dolayısıyla milli mücadele ardından kurulan Cumhuriyetin geleceği, yeni kuşaklarda yani öğrencilerde görmüştür. Bu bağlamda oluşturulan eğitim programlarının başlıca amacı kendine güven duyan, özgür düşünceye sahip, bilimsel ve ahlaki açıdan donanımlı Cumhuriyet kuşaklarının yetiştirilmesi olmuştur. (Binbaşıoğlu, 2009, 432) Bu nesiller, Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak ve Cumhuriyeti çağdaş uygarlık dünyasında yüksek yerlere taşıyacaklardır.

Atatürk'ün de konuşmalarında işaret ettiği gibi Türk Devleti'nin takip edeceği eğitim siyaseti, gençlerin yeteneklerini ortaya çıkaracak, bireysel kapasitelerini artıracak bir yapıya sahip olmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek eğitim faaliyetleri öğrencilerin zihinlerini yormadan, anlama ve kavramayı kolaylaştırıcı biçimde objektif bilgilerle donatılarak düzenlenecektir. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 2006, s.202.) Her ne şart ve koşulda olursa olsun yeni eğitim programlarında Türk Gençlerine; milli varlığını temsil eden millet, devlet ve meclisi'ne düşman olan güçler ile mücadele etme ilkesi öğretilecektir. Gençler; vatanlarını, milli varlığı ve birliği ile düşman olan bütün unsurlara karşı her anlamda savunacaklardır. (1922, 30 Ekim, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 1.)

Tablo-12: Yeni Nesil Kavramına İlişkin Sözcüklerin Kullanım Sıklığı

Sözcük-Kavram-Kelime	**Kullanım Sıklığı**
Yeni Nesil	9
Gençlik	7
Çocuklarımız	4
Yavrularımız	1
Evladı Vatan	1
Bugünün Evlatları	1

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olarak Atatürk, yaptığı konuşmaların birçoğunda cumhuriyetin geleceği olan genç kuşaklara çeşitli biçimlerde seslenmiştir. Bugünün evlatları yarının dünyasını şekillendiren unsurlardır. Bu anlayış doğrultusunda Atatürk'ün üzerinde sıklıkla durduğu gibi yeni neslin karakteri; ulusal bilinç, çağdaş uygarlık ilkeleri ve özgür düşünce ile şekillenecek böylece Cumhuriyet toplumu güç kazanacaktır.

Cumhuriyetin yetiştirdiği gençler, dinamik ve hayatta başarılı bireyler olacaklardır. Türk çocuğu, aldığı uygulamalı eğitim sayesinde etkili ve aktif bir kişiliğe sahip olacak, çok yönlü bir biçimde yetişmiş olacaktır. Cumhuriyet öğretmenleri tarafından yetiştirilen Cumhuriyet kuşakları, Millete, memlekete faydalı faaliyetlerde bulunacaklar, her türlü etkinliklerinde Türkiye'nin çıkarını düşüneceklerdir. Atatürk'ün Türk Gençliğine güveni sonsuz ve övünç doludur. Nitekim Atatürk, yaptığı açıklamalarda gelecek kuşakların, büyük sorumluluklar üstleneceğini, Cumhuriyeti koruyup yaşatacaklarını böylece vatan evlatlarının geleceğin mimarları olacağının altını çizmiştir. (Alp, 2004, s.244.)

Sonuç

Türk Milleti, siyasal bağımsızlığını kazanması ardından yeni bir devlet yapısının oluşturulması sürecine girmiştir. Bu süreçte devlet ve toplum hayatının yeniden yapılandırılması aşamasında eğitim, toplumsal kalkınmanın en önemli unsurlarından biri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, kurulmasını izleyen ilk yıllardan itibaren, yeni rejimin dayandığı temel esaslar doğrultusunda eğitim politikalarını da belirlemiştir. Bu bağlamda Atatürk'ün eğitim konusundaki fikir ve görüşlerinin dönemin ulusal eğitim politikalarındaki etkisinin değerlendirilmesi noktasında içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Bu yöntem ile elde edilen veriler dönemin eğitim politikalarının dayandığı temel esaslar, sahip olduğu nitelikler ve içerdiği öğeler bakımından anlaşılmasına yardımcı olmuştur.

Buna göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında tam bağımsızlık anlayışıyla oluşturulan eğitim programları, bütünüyle milli bir yapıya sahip olmuştur. Atatürk'ün konuşmalarının ve yaptığı açıklamalarının da değerlendirilmesiyle elde edilen verilerde milli ve ulusal nitelikli sözcüklerin kullanım durumu bu tespiti doğrular niteliktedir. Buna paralel olarak kaynağını ülke ve toplumun ihtiyaçlarından alan eğitim programları, çağın gerektirdiği koşullara uygun bir özellik taşımıştır. Akıl ve mantığa dayalı bilginin rehber kabul edildiği eğitim programlarında bilimsellik temel esaslardan biri olmuştur. Böylece özgür düşüncenin ülkedeki gelişimi, toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve Milletin, çağdaş uygarlık yolunda hızla ilerlemesi hedeflenmiştir. Atatürk dönemi eğitim politikalarının bir diğer temel esası, uygulamalı eğitimin merkeze alındığı işlevsel-yararcı eğitim olmuştur. Buna göre oluşturulan eğitim programlarında kalkınmaya dayalı tam bağımsızlık anlayışıyla vatandaşların bir an önce üretici konuma geçmesi hedeflenmiştir. Uygulamaya dayalı eğitimle hayatta başarılı, etkili ve aktif genç kuşakların yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Atatürk'ün konuşmalarından elde edilen bulgular, bu dönemin eğitim politikalarının sahip olduğu nitelikleri de anlamamızı kolaylaştırmıştır. Buna göre Türk toplumunu etkisi altına almış yaygın cehaletle savaşmak, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve toplumun aydınlanmanın sağlanması bu politikaların başlıca amacı olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, eğitim alanında cehalete karşı başlatılan bir mücadele ile kurulmuştur. Ulu önder, gerçek bağımsızlığın toplumu oluşturan bireylerin zihinlerinin aydınlanmasıyla ortaya çıkacağının bilincinde olmuş, Tevhid-i tedrisat kanununun ilan edilmesiyle laikliğe dayalı çağdaş bir program, dönemin eğitim politikalarının en önemli niteliklerinden biri olmuştur. Bu bağlamda Cumhuriyetin yetiştireceği genç kuşakların zihinlerinin, dogmalar ya da boş bilgilerle doldurulmasının önüne geçmek amaçlanmıştır.

Türk toplumunun gerçek bilgiyi elde etmesine ve eğitimin, toplumda herhangi bir ayırım gözetmeksizin tüm bireylere ulaştırılması hedeflenmiş, topyekûn kalkınma anlayışı doğrultusunda harf devrimiyle başlatılan okuma-yazma seferberliğinin tüm vatandaşları kapsamasına önem vermiştir. Dolayısıyla eşitliğe dayalı eğitim anlayışı, Türk eğitim politikasının ön plana çıkan diğer bir niteliği olmuştur. Ulu önderin eğitim alanında yaptığı açıklamalarda tercih ettiği sözcüklerin kullanım sıklığından hareket edilerek ortaya koyulan bir diğer tespit, bu dönemde eğitimde ulusal kültüre dayalı bir politikanın uygulanmış olmasıdır. Çoğu zaman eğitim, kültürle yakın ilişkili bir kavram olarak düşünüldüğünden ulusal kültüre dayalı ve çağdaş kültürle bağlantılı eğitim programları Atatürk dönemi eğitim politikalarının en önemli niteliklerinden biri olmuştur.

Bir ülkenin eğitim sistemi, kendi içerisindeki ilişkiler bütününden oluşan canlı bir yapıdır. Bu yapının başlıca öğeleri olan mektepler, muallimler ve yeni nesiller, eğitim politikalarına canlılık veren en anlamlı noktalar olmuşlardır. Okullar; akıl ve bilim ilkelerinin uygulandığı, bilim ve kültür yuvası konumundadırlar; bu bağlamda Atatürk'ün irfan ordusu olarak adlandırdığı muallim ve muallimeler, çağdaş düşünceye dayalı fikir ve görüşlerin topluma ulaştırılması ve toplumun aydınlatılmasından sorumlu olan yegâne unsur haline gelmişlerdir. Dolayısıyla Cumhuriyet değerlerinin içselleştirilmesi, devrimin başarısı, muallim ve muallimelerin başarısıyla eşdeğer görülmüştür.

Yeni nesiller ise bu dönemde takip edilen eğitim programlarının merkezindeki temel öğe olmuştur. Milli benliği güçlü, ülkesinin çıkarı peşinde koşan, çağdaş düşüncenin değerlerini içselleştirmiş Cumhuriyet kuşaklarının yetiştirilmesi, Cumhuriyetin varlığını devam ettirebilmesinin bir garantisi olarak görülmüş ve devletin koruyucusu olarak görevlendirilmiştir.

Atatürk, yurt gezilerinde İzmir, Konya, Bursa, Samsun gibi pek çok kenti ziyaret ederek uygulanacak eğitim politikalarını açıklamıştır. Bu bağlamda kendisi, yurt gezilerinde verdiği söylev ve demeçlerinin neredeyse tamamında eğitim alanına önemli vurgular yapmıştır. Dolayısıyla kendisinin eğitim alanında yaptığı açıklamaların genel bir değerlendirilmesiyle Cumhuriyetin ilk yıllarına hâkim olan eğitim politikalarının kaynağını, Ulu Önderin eğitime yönelik fikir ve düşüncelerinden aldığı görülmüştür. Atatürk'ün konuşmalarında yer alan vurgular değerlendirildiğinde kendisinin üzerinde durduğu ve önemine işaret ettiği unsurların günümüzde eğitim sistemimizin ihtiyaçları noktasında halen geçerliliğini koruduğu görülmektedir.

Bu bağlamda Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk milletinin karakter yapısına uygun olarak oluşturulan eğitim politikalarının, dünya ve ülke koşullarının dinamizmine, değişen koşullarına rağmen halen çağdaş Türkiye'nin eğitim alanındaki sorunlarına belli ölçüde cevap verebilir nitelikte olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çağdaş uygarlık dünyasının bir parçası olan modern Türkiye Cumhuriyeti, devlet yapısı ve toplum karakterinin kodlarını içeren kuruluş dönemi eğitim politikalarından yol gösterici olarak yararlanmalı, bu politikaların sahip olduğu esas ve nitelikleri uygar dünyanın şartlarına göre yeniden yorumlayarak kendine özgü bir eğitim sisteminin koşullarını oluşturmalıdır. Gerçekleştirilen söz konusu çalışma ile ortaya konulan bu durum, çağdaş Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün aynı zamanda görüş, düşünce ve eylemleriyle yılları aşan bir eğitim uygulayıcısı olduğunu kanıtlamıştır

Kaynakça

Resmi Yayınlar

TBMM Zabıt Ceridesi, 3 Mart 1924, D.2. C.7. B.2, S.27.

TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Kasım 1928, D.3, C.5, B.1, S, 11.

Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, 24 Teşrinisani 1928, S.1048.

Süreli Yayınlar

1922, 30 Ekim, Hâkimiyet-i Milliye, Gazetesi s.1.

1923, 2 Nisan, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, s.1

1925, 26 Ağustos, Açıksöz, Gazetesi, s.1.

Tetkik Eserler

Acun, F. (2005) Muhteva analizi metodu ve cumhuriyet tarihi araştırmalarında kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 27-50.

Akyüz, Y. (2004a) Atatürk ve eğitim, *Atatürkçü Düşünce El Kitabı I*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Akyüz, Y. (2004b). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Pegem A.

Alkan, C. (1981) Atatürk düşün sistemi ve mesleki-teknik eğitim, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, (9-10 Nisan 1981) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Alp, İ. (2004) Atatürk ve türk gençliği, *Atatürkçü Düşünce El Kitabı-I,* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Atatürk Araştırma Merkezi (2006), Atatürk'ün söylev ve demeçleri I-II-III, Ankara.

Aytaç, K. (1984), *Gazi Mustafa Kemal Atatürk- eğitim politikası üzerine konuşmalar*, Ankara Üniversitesi.

Binbaşıoğlu, C. (2009) *Başlangıcından günümüze Türk eğitim tarihi*, Ankara: Anı.

Bursalıoğlu, Z. (1981) Atatürk döneminde eğitim felsefesi ve yenileşmesi, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu* (9-10 Nisan 1981) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Doğan, H. (1981) Atatürk'ün işlevsel eğitim anlayışı, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, (9-10 Nisan 1981) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Fer, S. (2005) 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* (7-9 Aralık 2005) İstanbul: Atatürk Araştırma Merkezi.

Genç, R. (1998). *Türkiye'yi laikleştiren yasalar*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Güler, A. (2004) *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü.

Hikmet, A. (2008) *Bursa seyahati*. (N. Özdemir, Çev.), Bursa: Sentez.

İlhan, S. (2004) Atatürkçülük kültür unsurlarımızdan birisidir. *Atatürkçü Düşünce El Kitabı-I,* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Önder, M. (1975) *Atatürk'ün yurt gezileri,* Ankara: İş Bankası.

Palazoğlu, A.B. (1988) *Atatürk ve eğitim*, Ankara.

Sakaoğlu, N. (1992) *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*, İstanbul: İletişim.

Süzgün, G. (2015). *Atatürk'ün bursa gezileri ve türk devrimi'nin bursa'ya yansımaları* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Tan, M. (1981) Atatürk ve Karma Eğitim, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu* (9-10 Nisan 1981). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M. (1981) Sosyoloji açısından Atatürk, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, (9-10 Nisan 1981).Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Uçan, A. (2010) *Başöğretmen Atatürk ve cumhuriyet öğretmeni*, Ankara: Anı.

Varış, F. (1981) Eğitim yoluyla Atatürkçü çizgide milli bütünleşme *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu* (9-10 Nisan 1981) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yüceer, S. (2002) Türkiye'nin aydınlanma sürecinde bir kültür devrimi millet mektepleri *Atatürkçü Bakış*, 1, 13-32.

EKLER

Ek A Atatürk'ün Yurt Gezilerinde Eğitim Hakkında Yaptığı Konuşmaların Kronolojik Dizini:

	TARİH	ŞEHİR	GEZİ
1.	**16 Temmuz 1921**	Ankara	Maarif Kongresi
2.	**27 Ekim 1922**	Bursa	Öğretmenlere Söylev
3.	**25-26 Ocak 1923**	Alaşehir	Halkla Konuşma
4.	**31 Ocak 1923**	İzmir	Halk ile Konuşma
5.	**17 Şubat 1923**	İzmir	İzmir İktisat Kongresinde
6.	**21 Mart 1923**	Konya	Lise Öğretmen ve Öğrencileriyle
7.	**25 Ağustos 1924**	Ankara	Muallimler Birliği Kongresi
8.	**30 Ağustos 1924**	Dumlupınar	Meçhul Asker Anıtının Açılışında
9.	**22 Eylül 1924**	Samsun	Öğretmenlerle Konuşma
10.	**24 Ağustos 1925**	Kastamonu	Halk ile Bir Konuşma
11.	**30 Ağustos 1925**	Kastamonu	İkinci bir Konuşma
12.	**13 Ekim 1925**	İzmir	Kız Öğretmen Okulunda
13.	**14 Ekim 1925**	İzmir	Erkek Öğretmen Okulunda
14.	**14 Ekim 1925**	İzmir	Kız Öğretmen Okulunda
15.	**18- 19 Ekim 1925**	Konya	Öğretmenlerle Konuşma
16.	**7 Temmuz 1927**	İstanbul-Dolmabahçe	Okullar ve Öğretmenlere Dair
17.	**9-10 Ağustos 1928**	İstanbul-Sarayburnu	Türk Yazı İnkılabı Üzerine
18.	**23 Ağustos1928**	Tekirdağ	Yeni Türk Harfleri Hakkında
19.	**16 Eylül 1928**	İstanbul	Halk İle Yeni Türk Harfleri Üzerine
20.	**1 Şubat 1931**	İzmir	Kız Öğretmen Okulunda

Ek B Başkomutan Mustafa Kemal'in kendisini İstanbul'dan ziyarete gelen öğretmen heyetiyle Bursa Şark Sinemasında yaptığı konuşmanın haberi. (1922, 30 Ekim, Vakit, 1.)

باش قوماندانغزك معلملره خطابی

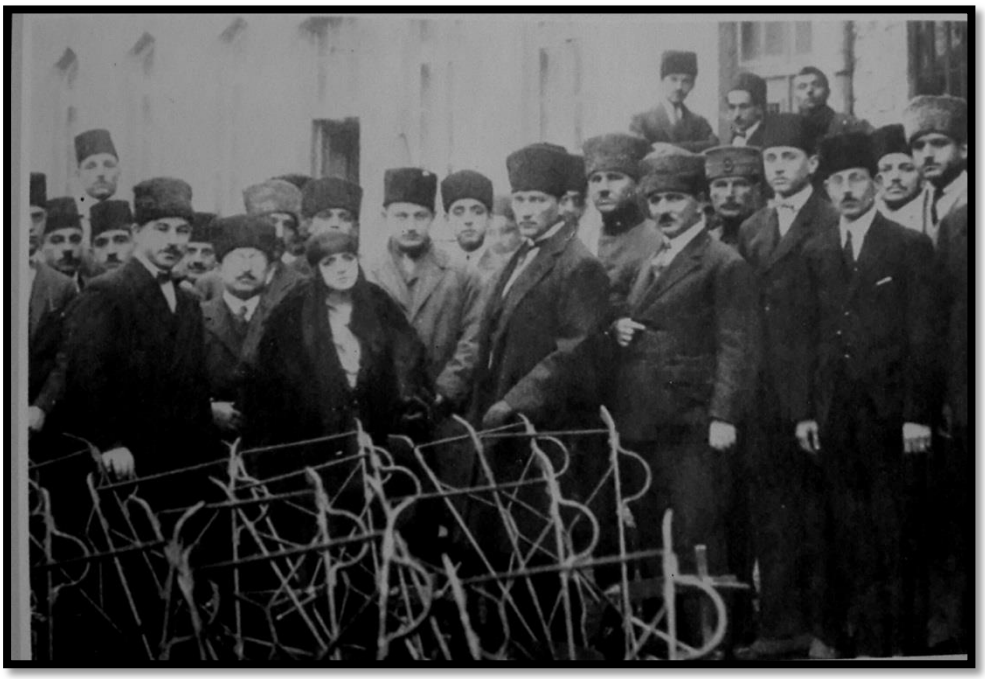
استانبول استانبولدكی ایمانلی تو. كلرك آرزوسی كبی اولاجقدر .

محاكمتز ه افقاء مدنیتك سرحدنه انكشاف ایتمسی لازمدر بو، علم وفنداولدجقدر.
معارف پروغرامزك تحصیل طالبی جهل عمومیی ازاله ایتمكدر .

باش قوماندانمز ازمیر اجمك اوزره استانبول مكاتب ابتدائیه معلملرینه طابه‌لرندن مركب بر هیئت وسیله مزعج ایتدیكی یازمشدق . هیئت باش قوماندانمز طرفندن قبول اعلاش وغازی كمال پاشا حضرتلری معلملره خطاباً شو

بوكون میمزك اك فیضلی وظیفه‌سی معارف ایشلریدر بونده بهمحال مظفر اولمامز لازمدر واولاجقز. بوظفرك تأمینی ایچون میمزك اساسلی بر پروغرام اوزرنده یوروممسی لازمدر . بم ایچون بو پروغرام :

Ek C 13.2.1923. İzmir Sanatlar Mektebinde Öğretmenlerle. (Palazoğlu, 1988)



Ek D Reisicumhur Hazretleri İstanbul Mekteplileri Arasında (1926, 2 Haziran, Vakit, 1.)

Ek E 23.4.1929. Ankara Palas'ta verilen öğrenci müsameresinde. (Palazoğlu, 1988)

Ek F 20.11.1930 Sivas Kız Muallim Mektebi öğretmenleriyle. (Palazoğlu, 1988)

Klasik Osmanlı Eğitim Sisteminde İki Büyük Temsilci: Fatih Ve Süleymaniye Medreseleri

Ahmet Can UYSAL
Namık Kemal Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Fatih ve Süleymaniye ile zirveye çıkan medreseler, hiç şüphesiz Osmanlı entelektüel hayatını yansıtan birincil kurumlardı. Hükümdarın birçok konuda görüşüne başvurduğu dini otoritenin ve ilmiyenin başı olan şeyhülislam ve bürokraside yeni fethedilen toprakların kaydedilmesinde başat rol oynayan ve dolayısıyla toprak sisteminin işleyişini kontrol altında bulunduran Nişancıyı bünyesinden yetiştiren bu kurumlardı. Ayrıca, medreseler, fetih politikasının bir parçası olarak fethedilen topraklara kimlik kazandırmanın bir aracı; külliye içerisinde yer almaları ve diğer külliye unsurlarıyla işbölümü yapmaları açısından bütünleşmiş bir eğitim-öğretim sisteminin tamamlayıcı bir bileşenidir. Osmanlı-Türk toplumunun düşünce hayatını şekillendiren, bir tür akademik müesseseleşmeyi ve örgün bir yapıyı temsil eden medreseler, devletin ve toplumun gereksinim duyduğu birçok alanda elemanlar yetiştirmiştir. Bu çalışmada Klasik döneme damgasını vurmuş Sultan 2. Mehmed'in inşa ettirdiği Fatih Külliyesi, 1. Süleyman'ın yaptırdığı Süleymaniye Külliyesi'nde okutulan dersler, eğitim anlayışı ve fiziki yapılarını anlatmaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: medreseler, külliye, Osmanlı İmparatorluğu, şeyhülislam

Abstract

Madrasahs that summit with Fatih and Süleymaniye were primary agency istitution that reflect Ottoman intellectual life. Religious authority and the scince center being sheikh al-islamthat rulel admitted about think and Nişancı to take office for to save new conqurared earth, and checking earth System was trained By madrasahs. Also Madrasahs give identity To new conqurared eatrh as conqura policy and İs integral component of an integrated traning system interms of doing business section with other külliye of elemants ın terms of doing business section with other külliye of elements. Madrasah that shape intellectual life of turkısh. Otoman socienty and that that represent to academick intitutionalizing and formal structure trained staf in many discipline. It was told that second sultan Mehmed who make one's mark in clasic term had Fatih Kulliye built, first Suleyman had Suleymaniye Kulliye made.

Keywords: Madrasahs, Kulliye, Ottoman Empire, sheikh al-islamthat,

Giriş

İslam tarihine baktığımızda eğitim kurumlarının genel adı olarak kullanılan medrese, sözlükte "okumak", "anlamak" ve "ezberlemek" anlamına gelen ders (dirase) kökünden türetilmiştir.[1] Başlangıçta sistemli bir eğitim faaliyetinden söz edilmese de İslam dünyasında eğitimin ve Öğretimin, dinin ilkelerini öğretmek üzere, temeli Hz. Peygamber dönemine kadar çıkarılabilir. İslam'ın ilk dönemlerinde dinin temel ilkelerini öğrenme kaygısı, Müslümanları Cami'ye yöneltmiş, Hz Peygamber ve çevresindekileri doğal olarak bir öğretmen konumuna yükseltmiştir. İslamiyet'in yayıldığı Coğrafyalar da birçok felsefi fikir ve inanç ile karşılaşılınca eğitim ve irşad faaliyetleri zaman zaman yöneticilerin müdahalelerine yol açmıştır. Dolayısıyla, bu şartlar altında 10. Yüzyıldan itibaren İslam dünyasında, devletin kontrolü dışında ve camilerden bağımsız medreselerin oluşmasına yol açmıştır.[2] Medreseler, Fatımilerden (909-1171) başlayarak Osmanlılara (1299-1922) kadar uzanan geniş bir coğrafya da ve uzun bir tarihe sahip çoğunluğunda İslam ilimlerinin öğretildiği kurumlardır. Ancak bu kurumların asıl kurulma amacı; sultan veya emirlerin tabi oldukları mezheplerin savunulması ve öğretilerinin devam ettirilmesi ihtiyacıdır. Selçuklu Devleti (1038-1157) ve Fatımilerin ortadan kalkması, sonrasında gelen Eyyubiler (1171-1348) halka gerçek İslam doktrinini öğretmek düşüncesiyle medreseleri kurmuşlardır. Selçuklu Sultanı Melikşah'ın veziri Nizamü'l Mülk 'ün 1067'

[1] Tunay Karakök Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 208-234 2013 s 209
[2] Ünal Taşkın *Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları* s. 350

de Bağdat'a yaptırdığı Nizamiye Medreseleri, medreselerin devlet tarafından geliştirilmesi ve kontrol edilmesinin en çarpıcı örneğidir.[3]

Medrese 'de Eğitim Ve Metot

Medreseler bugünkü anlamda üniversitelere karşılık gelmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kademeli olarak yükseldikleri hiyerarşik bir düzene mensuptur. Geçmişi yukarıda belirtildiği üzere eski olan medreseler İslamiyet'in yayılması ve ondan sonra gelen mezhep tartışmalarını önlemek ve engel olmak için propaganda kurumları haline gelmiştir. Türk-İslam Devletleri içinde Karahanlılar Taşkent, Balasagun, ve Buhara gibi önemli kentlere Medreseler açarak bölgeyi kalkındırmayı amaçlamıştır.[4]

Medreselerde uygulanan öğretim metodu *Tümdengelim* özelliği taşımaktadır. Bu metodun kaynağını belirli konularda eser vermiş bilim adamları oluşturmuştur. Sorunlar çıkınca çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu tümdengelimci metodun uygulanması ezber, tekrar, kavrama, tartışma ve defter tutma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmekteydi.

Ezber ve Tekrar: Ezber büyük âlimlerin ve onun öğrencilerinin isimlerini anmak, bilgi depoları ile onların takipçilerini izlemek için başvurulan bir sözlü eğitim metodudur.[5]

Karama: Kavrama yolu ile ezberlenen ilimin kalıcılığı sağlanırdı. Böylelikle bir metni tekrarlamak ve o metni kopyalayan kişiler arasında ayrım yapılması söz konusuydu.[6]

Tartışma: Medreseler de tartışma işlemi soru cevap şeklinde yapılırdı. Müderrisin (Medrese Hocası), öğrencilere soru sorduğu gibi öğrencilerde müderrise soru sorabilirdi.[7]

Defter Tutma: Bu metodta Müderrisin ya da okutulan kitabın aynen kaydedilmesiydi. Ezberlemek üzerine yapılan vurguya rağmen ezberdekini kâğıda dökmekte önemliydi. [8]

Medreselerin, müderrislerin aldıkları yevmiyelere göre ve okutulan derslere göre tasnif edilmiştir. Bu özellik Osmanlı Devleti'ne has bir özelliktir. Tasnif şu şekildedir:

1) Haşiye-i Tecrid (Yirmil Medreseler): Müderrisine 20 akçe verilen medreselerdir. Bu medreselere bu ismin verilmesi Seyyid, Şerif Cürcani'nin, NasuriddinTusi'nin Tecridü'l-i'tikad adlı eserine, Haşiye-i Tecrid adıyla yazdığı haşiyesinin burada okutulmasıdır.[9] Tahsil süresi iki yıl iken üç ay olarak değiştirilmiştir. Baltacı'ya göre okutulan dersler Fıkıh, Belegat, Kelam ve Hadis olarak yazmaktadır.[10]

2) Miftah (Otuzlu Medreseler): Bu medreseler belagattan şerh-i Miftah'ın okutulmasından dolayı bu ismi almıştır. Tahsil süresi 1529-1530 yılları arasında iki sene iken, 1597-1598 tarihinde üç ay olarak değiştirilmiştir. Okutulan dersler ise fıkıh, belegat ve tefsir olarak kaynaklar yazmaktadır. [11]

3) Kırklı (Telvih Medreseler): Müderrisinin günlük 40 akçe aldığı medreselerdir. Taftezani'nin fıkha dair Telvih adlı eserinden dolayı, bu medreselere Telvih Medreseleri denilmiştir. Eğitim süreleri 1535-1536 yıllarında üç yıl iken 1575-1576 yıllarında üç ay daha sonra da beş ay olarak belirlenmiştir. Ders kiatapları aynı şekilde fıkıh, kelam ve belagat olarak sayılabilir.[12]

---

[3] Hakan Anameriç, Fatih Rukancı (11.-16. Yüzyıllar Arasında Medrese Ve Üniversitelerde Eğitim) Tarih İncelemeleri Dergisi cilt 23 sayı 2 s. 35
[4] Prof. Dr. Yahya Akyüz *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000- M.S 2015* s. 61 Ankara 2015
[5] Anameriç-Ruakanacı s. 41
[6] *A.g.e* s. 41
[7] *A.g.e* s. 41
[8] *A.g.e* s. 41
[9] Haşiye, bir kitap veya vesikanın kenarına yazılan içendeki fikri izah eden ibaredir. Yâda eserin devamı sayılabileck başka bir yaza tarafından tekrar yazılmasıdır. Bkz. Kamusi Türki Şemseddin Sami s. 535 İstanbul 2008
[10] Ünal Taşkın *a.g.e* s. 352
[11] *A.g.e* s. 352
[12] *A.g.e* s. 352

4) Ellili Medreseler: Müderrisinin 40 akçe aldığı medreselerdir. Bu kurumlar *Dâhili* ve *Harici* olmak üzere ikiye ayrılır. Eğitim süreleri daha sonraları değiştirilerek beş ay olarak hesaplanmıştır. Okutulan dersler fıkıh, kelam ve belagattır.[13]

5) Sahn-ı Seman Medreseleri: İleri de daha ayrıntılı olarak ele alacağımız sahn-ı seman medreseleri Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'da yaptırdığı medresedir. Süleymaniye Külliyesi'nin yapımına kadar önemli bir eğitim kurumu olarak karşımıza çıkar. 1540-1541 ve 1556-1557 yıllarında tahsil süreleri birer sene iken, 1597-1598 yıllarında en az altı ay olarak belirlenmiştir. Okutulan dersler fıkıh, belegat, ve tefsir olarak biliniyor. Fakat bunun yanında beşeri bilimler de okutulmuştur. [14]

6) Altmışlı Medreseler: Müderrisinin günlük 60 akçe aldığı medreselerdir. Sahn'dan yüksek olmalarına rağmen onunla aynı eğitim süresine sahiptir. Sırasıyla fıkıh, kelam, hadis dersleri verilmekteydi. [15]

Medreseler de öğrenci sayısı, vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne ve dönemlere göre değişmekle beraber, genellikle bir medresenin tüm öğrenci sayısı 20-30'u geçmezdi. Bazen medreseler arasında öğrenci aktarması olurdu. Öğrencilere karşılıksız para ve imaretten parasız yemek verilirdi. Bir medreseyi bitirip ötekine başlayacak öğrenciye *temessük*, Sahn'ı bitirene *icazetname* (diploma) verilirdi. Bu belgeler öğrencinin ve müderrisin adlarını, o müderrisin hocalarını, onların da Peygamber ve Tanrı'ya dayandıklarını belirtir, ayrıca öğrencinin

okuduğu kitapları gösterirdi. Tanrı'ya kadar çıkılması, İslam'da bilimin kaynağının Tanrı olduğu inancından ileri geliyordu. [16]

Tablo 1: Osmanlı Medreselerinin dereceleri, okutulan dersler ve müderrislerin aldıkları maaş[17]

Çeşitli düzeylerdeki medreselerin adları	**Okunan başlıca ders kitapları**	**Kitabın ilgili olduğu bilim dalı**	**Müderrisin maaşı**
Haşiye-i Tecrid	Emsile, Bina, Maksut Avamil, İzhar, Kafiye Şerh-i Tevâli, Metali Telvih, Haşiye-i Tecrid, Şerh-i Ferâiz, Mutavvel	Sarf Nahiv Akâid- Kelâm Usul-i Fıkıh Kelam Fıkıh Belagat	20-25 akçe
Miftah	Hâşiye-i Tecrit Şerh-i Miftah Tenkih ve Tavzih Mesâbih	Kelâm Belâgat,Maâni Fıkıh, Usul-i Fıkıh Hadis	30-35 akçe
Kırklı ve Hariç Elli	Miftâh-ul ulum Tavzih Meşârik, Hidaye Şerh-i Mevakif Buhari, Müslim, Mesabih	Kelâm Usul-i Fıkıh Hadis, Fıkıh Kelâm Hadis	50 akçe

[13] *A.g.e* s. 352
[14] *A.g.e* s. 353
[15] *A.g.e* s. 353
[16] *Akyüz* s. 70
[16] Ayrıntılı bilgi için bkz. *Akyüz* s. 69
[17] *Akyüz* s. 70
[17] Ayrıntılı bilgi için bkz. *Akyüz* s. 69

Dahil Elli	Hidaye Telvih Buhari Keşşaf, Beyzavi	Fıkıh Usul-i Fıkıh Hadis Tefsir	50 akçe
Altmışlı	Aynı		60 akçe
Sahn	Fatih, Süleymaniye ve Ayasofya medreselerindeki dersler altmışlı medreselerdeki dersler		60'dan çok

Osmanlı' da Medrese

Osmanlı ilmiye teşkilâtını; müderrislik, kadılık, Kadıaskerlik, ve şeyhülislamlık olmak üzere dört ana başlık altında toplamak mümkündür. Osmanlı eğitim ve öğretiminin en önemli müessesesi hiç şüphesiz ki, medreselerdir. Osmanlılarda medreseler genel olarak orta ve yüksek tahsil tedrisatı yapılan kurumlardır.[18] İlk sultanlar, çeşitli Türk ve İslam ülkelerinden Osmanlı ülkesine bilgili, erdemli kimseleri getirmek için de çalışırlardı. Bu nedenle Osmanlı ülkesinde böyle insanlar çoğalmış, birçok önemli medrese kurulmuştur. Osman Bey, Eskişehir'de (Karacahisar) bir Camiyi medrese haline getirmiştir.[19] Orhan Bey ise İznik'te müderrisinin Davudi Kayseri olduğu Medreseyi açtırmıştır.[20] 1. Murad'ın Çekirge'de (1365-1366), Yıldırım Bayezid'in 1335'te Yıldırım Cami yanındaki medresesi (1338-1389), ve Darüşşifası, Çelebi Mehmed'in Yeşil Cami yanına inşa ettirdiği Yeşil Medresesi (1418-1419), ve 2. Murad'ın Muradiye Medreseleri (1430) ile Bursa eğitim ve kültürel bakımdan ilerleme kaydetmiştir. Edirne'nin 1363'te alınmasından sonra 2. Murad'ın yaptırdığı Darülhadis (1435) ve üç şerefeli Medresesi[21] o dönemdeki eğitim anlayışı için önemli ipuçları vermektedir.

Fatih Külliyesi Ve Birimleri

Tarihçe:

Sultan 2. Mehmed (Fatih), kendi adına yapılan bir camii ve onun etrafına inşa edilen çeşitli külliye binaları için, şehrin ortasında, eski Havariyun Kilisesi'nin yerini seçerek, adını taşıyacak olan vakıf kurumunu burada kurdurtmuştur. Tam ortasında camiinin yer aldığı külliye bütünüyle simetrik bir düzene göre şehrin merkezine yerleştirilmiştir. Camii'nin iki yanında medreseler, bunların önünde bir tarafta tabhane öteki tarafta darüşşifa, daha ileride bir çarşı ile bir de hamam yer almıştı.[22] Kaynaklarda, İstanbul'un ilk selatin yapısı için banisi de zikredilerek "Cami-i Cedid", "Ebu'l- Feth ve'l-Megazi Sultan Mehmed Han Gazi Hazretleri" şeklinde ifadeler kullanılmıştır.[23] Fatih'in kendi adına yaptırdığı külliyenin inşaatının başlaması, bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Bu durum, külliyenin Türkçe vakfiyesinde açıkça zikredilir. Vakfiyenin ifadesiyle Cihad-ı Asgar'dan Cihad-ı Ekber'e (Küçük Cihattan büyük Cihat'a) yönelen Fatih, fetihlerin Allah'ın bir lütfu ve ihsanı olarak görmüş ve buna şükretmek için kendini hayır kurumlarının yapımına yöneldiğini göstermektedir. [24] Külliye'nin yapımına Şubat 1463' te başlanmış, inşaat sekiz yıl sürmüştür ve Aralık 1470' te

[18] Prof. Dr. Remzi Kılıç *Osmanlı Devleti'nde Medreseler* s. 6 Ankara 2001
[19] Akyüz s. 62
[20] Prof. Dr. Necdet Öztürk *Aşıkpaşazade Tarihi (Osmanlı Tarihi 1285-1502)* 2013 İstanbul s. 58
[21] Akyüz s. 62
[22] İstanbul Ansiklopedisi 3. Cilt s. 265 Kültür Bakanlığı Ortak Yayın İstanbul 1994
[23] Yrd. Doç. Fatih Köse Arşiv Belgelerine göre (Fatih Camiinin İnşası ve Onarımları) Vakıf Restorasyon Yıllığı
S. 89 2013
[24] Fahri Unan *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi* s. 51 doktora tezi yayımlanma 2003

tamamlanmıştır. Mimarı Atik Sinan'dır. [25] Külliyeyi yaparken yanında Ayaz, Cafer ve Abdal Sinan gibi ustaların olduğu da kaynaklar da zikredilir. [26]

Külliye'nin Birimleri

Camii: 1463 Şubat'ında başlayan Cami'nin inşası 1470 tarihinde bitmiştir. Mimarı Atik Sinan'dır. 1766 depreminde kubbe dâhil harap olduğundan 3. Mustafa tarafından 1767/ 1771 senelerinde Mimar Mehmed Tahir Ağa'ya yeniden yaptırılmıştır.[27] Fatih Cami, Edirne'de ki Üç Şerefeli Cami ile Bayezid ve Süleymaniye camileri arasında, Türk büyük cami mimarisi gelişmesinin bir halkasıdır. 1766 depreminden önce de 1509 yılında ki depremde de kısmen hasar gören cami tekrardan onarılmıştır.[28] Eski ve bugünkü cami ile ilgili olarak iki farklı görüş söz konusudur: Bunlardan birincisi ilk yapılan caminin şimdikinden küçük olduğudur, ikinci görüşe göre temelleri baz alınarak yapıldığından büyümesinin söz konusu olmadığı ileri sürülmüştür. Netice itibariyle yapılan araştırımalar da caminin fiziki olarak fazla bir değişikliğe uğramadığı görülmüştür. Tursun Bey'e göre Fatih Cami'si mimarisi bakımından Ayasofya'dan geri kalmadığını zikretmiştir. Cami'nin iki minareli olduğunu ve gösterişli yapıda bulunduğunu da ilave ederek çağdaş yazarlarla aynı düşünceyi paylaşmıştır.[29] Cami'nin haziresinde Fatih Sultan Mehmed'in sandukası dışında, eşi Gülbahar Hatun'un türbesi de yer almaktadır. Özellikle 19. Yüzyıldan itibaren 2. Mahmud'un annesi Nakşidil Sultan için bir türbe de yapılmıştır. Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa'nın da Türbesi buradadır. Yakın bir zamanda kaybettiğimiz Tarihçilerin Kutbu Halil İnalcık Hocamızda buraya defnedilmiştir.

Medreseler: Fatih'in şehri fethettikten sonra Kiliseyi ve çevresini cami ve medrese olarak planlamıştır. Çağın ilim adamlarından Molla Zeyrek'i de buraya atayarak İstanbul'un önemli eğitim ve öğretim merkezini oluşturmuştur. Cami'nin iki yanında ki medreselere "Sahn-ı Seman" medreseleri denilmiştir. Arazinin eğimli olmasından dolayı alt Kısımına da "Tetimme" denilen hazırlık medreseleri inşa edilmiştir. Haliç tarafına bakan medreselere 'Karadeniz', Marmara tarafına bakan medreselere de 'Akdeniz' medreseleri denilmiştir.[30] Kelime anlamı olarak Semaniye (sekizli) veya Sahn, yahut her iki ismin terkip olarak kullanılmasıyla Sahn-ı Seman denilmiştir. Kilisenin yıkılması ile bir sahan açılmış olup kelime anlamı olarak bu şekilde de kullanılmış olabilir, ya da içerisinde sekiz medrese olarak teşkilatlandığı için semaniye de denilmiş olabilir.[31]

Kütüphane: Kütüphane ilk kurulduğundan müstakil bir binaya sahip değildi. 18. Yüzyılda caminin kıble tarafına bir kütüphane inşa edilmiş ise de deprem sonucunda hasar görmüş ve kitaplar Süleymaniye Kütüphanesine taşınmıştır. [32]

Muvakkithane: Fatih Külliyesinin birimlerinden biri olan fakat bugün mevcudiyetinin olmadığı muvakkithane, namaz vakitlerinin belirlendiği yer olarak tasvir edilse de daha sonraları saatlerin ayarlanması ile meşgul olmuştur.[33]

Tabhane: Külliyenin misafirhanesidir.[34]

Kervansaray: Külliye içerisinde Tabhane ile İmaret arasında ki yapıdır. 1766 depreminde zara gördüğü için içine toprak doldurulmuştur. 1980 yılında Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından temizlenmiştir. [35]

---

[25] *Unan* s. 52
[26] *Köse* s. 89
[27] *Abideler Şehri İstanbul'un Tarihi Mescid Ve Camileri* İstanbul Yayıncılık 1998 s. 123
[28] *İstanbul Ansiklopedisi* a.g.e s. 266
[29] *Unan* s.57
[30] *İstanbul ansiklopedisi* a.g.e s. 268
[31] *Unan* s. 61
[32] *İslam Ansiklopedisi cilt 12* s. 247 1995
[33] *Unan* s. 85
[34] *İslam Ansiklopedisi a.g.e* s 247
[35] *İslam Ansiklopedisi a.g.e* s. 248

Hamam: Külliyenin güney cephesine inşa edilen hamam, çukurda kaldığı için "çukur hamam" şeklinde söylenegelmiştir. 1766 depremiyle büyük zarar görmüştür.[36]

Fatih Külliyesinde Eğitim Ve Bilim

Fethin hemen ardından Fatih, Kilise binalarının medreselere çevrilmesi ile birlikte bu kurumlara Bursa Muradiye Müderrisi Mevlana Alaettin Tusi'yi, Bursalı Hocazade ile Mevlana Abdülkerim'i ve başka bilim adamlarını atamıştır. İstanbul'un fethinin ardından eğitimde ideoloji temeli olarak Sünni yöneliş benimsenmiştir. Sahn-ı Seman medreselerinden çıkan kişiler merkezi yönetimle içli dışlı ve üst düzey bürokrasinin ayrılmaz parçalarıydılar. Devletin temel doğrularını halka aktaran kurumlar olarak şekillenmiştir. Fatih akli bilimlere, felsefeye ve Batı Uygarlığı ve kültürüne ilgi duyuyordu. Bu yüzden Rum bilgin Batlamyus'un coğrafyasını Arapça'ya tercüme ettirmiş ve bir dünya haritası yaptırmıştır.[37] Osmanlı uleması, matematik öğrenimi için Semerkant'a giderdi. Fatih'in teşvik ve çabalarıyla Ali Kuşçu Türkistan'dan İstanbul'a gelmiştir.[38]

Fatih'in, medreselerinin ders programlarını ulemadan Molla Hüsrev ve Ali Kuşçu'ya yaptırdığı ileri sürülür. Fatih döneminde hazırlanmış olan "Kanun-name-i Talebe-i Ulum" adlı bir talimatname vardır, bu talimatnameye göre[39]:

A) Yüksek rütbeli müderrisler

1) Şerh-i Adud,

2) Hidaye,

3) Keşşaf,

4) Kendi seçtikleri kitapları okutacaklardı.

B) Rütbece ikinci sırada bulunan müderrisler:

1) Telvih'i okutacaklardı

C) Üçüncü sıradaki müderrisler

1) Miftah'ı;

D) Dördüncü sıradaki müderrisler ise;

1) Şerh-i Tevali,

2) Şerh-i Metali,

3) Mutavvel,

4) Haşiye-i Tecrid'i okutacaklardı.

Semaniye Medreseleri yapısı itibariyle İslam Hukuku ve Arap Edebiyatı'nın tahsil edildiği bir fakülte olarak karşımıza çıkar, fakat tıp ve riyaziyat dersleri bulunmamaktadır. Bu eksiklik ise ileri de değineceğimiz Süleymaniye Medreselerinde telafi edilecektir.

Süleymaniye Külliyesi Ve Birimleri

Tarihçe: Bugünkü Süleymaniye'nin yer aldığı arsanın üzerinde Eski Saray bulunuyordu. Eski Saray'ın Şubat 1540 tarihinde tamamen yanması üzerine Topkapı Sarayı'na taşındığı için boşaltılmış ve küçültülmüştür. Denize nazır havadar bir yer olmasından dolayı buranın cami inşası için uygun olduğu düşünülmüş 21 Aralık 1540 tarihinde caminin temelleri atılmaya başlanmıştır. Süleymaniye camisinin mimarı Mimar Sinan'dır. Banisi ise Kanuni Sultan Süleyman'dır. Arazinin eğimli

[36] *İslam Ansiklopedisi a.g.e* s. 248
[37] *Akyüz* s. 66
[38] *Akyüz* s.66
[39] *Unan* s. 340

olmasından dolayı teraslama yapılarak alt kısımlara dükkânlar açılmış camiye uygun düz arazi oluşturulmuştur.[40]

Külliyenin Birimleri:

Cami: Cami'nin yapım tarihi yukarıda da yazdığım gibi Aralık 1540 tarihidir. Külliye yapıldıktan sonra Süleymaniye ve çevresi önemli ilim ve bilim adamlarının bulunduğu bir mekân haline gelmiştir. Külliye birimleri olarak medrese, kervansaray, darülhadis, darüşşifa, tabhane, çarşı (Tiryaki Çarşısı) olarak sayılabilir.[41] Cami'nin haziresinde Kanuni Sultan Süleyman Türbesi ve Hürrem Sultan'ın türbesi mevcuttur. Daha birçok ulemadan kişinin kabirleri de buradadır. Külliyenin mimarı, Mimar Sinan'ın türbesi de caminin dışında yani avlu dışında ayrı bir yapı olarak yapılmıştır.

Medreseler: Süleymaniye Külliyesi'nde altı tane medrese mevcuttur. Bunlar Evvel (Birinci), Sani (İkinci), Salis (Üçüncü), Rabi (Dördüncü) dir. Bunların eğitim metodu aynı Fatih Külliyesi şeklindedir. Fakat geri kalan iki tanesi Süleymaniye Külliyesine has birimlerdir bunlar da; Darülhadis ve Tıp Medresesidir. Birinci ve İkinci Medreseler birbirine simetrik inşa edilmiştir. İkinci ve Üçüncü Medreselerde yine birbirine simetrik inşa edildiği gibi, caminin sağ tarafında yer alır.[42]

Darülhadis: Hadis ilmini öğreten kurumdur. Vakfiye de 15 öğrenci içermek üzere toplamda 21 kişilik kadrosu vardır.[43]

Kervansaray: Kervansaraydan öte ahır olarak kullanılan bölüm aynı zamanda depo olarak da kullanılmıştır. İmaret ve Tabhane'nin alt kısmında yer alır.[44]

İmaret: Matbah ve Yemekhanelerden oluşan birimdir. Darüzziyafe olarak da bilinir. Bugün restoran olarak kullanılmaktadır.[45]

Tabhane: İmaretin bir parçası olarak söylenir. Süheyl Ünver ise darüşşifanın bir parçası olduğunu iddia etmiştir. Tabhanenin kadrosu toplamda beş kişidir. [46]

Tıp Medresesi: Külliyenin sağ tarafında, diğer medreselerle aynı hizada planlanmıştır.[47] 12 kişilik kadrosuyla tıp medresesi, Tiryaki Çarşısı'nın cephesini oluşturur.[48]

Darüşşifa: Fatih Külliyesinde bulunmayan birimlerden bir tanesidir. Akıl hastalarının tedavi edildiği yerdir. Darüşşifa binası tıp medresesinin karşısında yer almaktadır.[49]

Hem Fatih Külliyesi, Hem de Süleymaniye Külliyesi Osmanlı Eğitim Tarihi için önemli kaynak ve refans sunmaktadır. Temelde örfi adet ve ananeyi teşkil eden sözlü eğitim bunun yanında İslam ile birlikte dini ilimlerin okutulduğu bir mekândır. İstanbul'un fethiyle başlayan süreç, Türkistan ve diğer bölgelerden gelen ilim adamlarıyla İstanbul ilim ve kültür başkenti olmaya başlamıştır. Enderun da yetişen asker ve devlet adamı, medreselerde yetişen bilim adamları ile Osmanlı Devleti dönemin en parlak zamanlarını yaşamıştır. Eğitim de fatih Sultan Mehmed'in rol model oynadığı sistem de Kanuni Sultan Süleyman ise bu sitemin çatısını oluşturmuştur. Özellikle Darülhadis, Darüşşifa ve Tıp Medreseleri ile Osmanlı da ilim hayatı daha da hareketlenmiştir. O dönemde ki eğitim sistemi ile devletin büyüme ve toprak kazanımı doğru orantılıdır. Ne zaman ki medrese eğitimi tek taraflı yani sadece dini eğitim modelini benimseyip gelişmelere sırt çevirdiği vakit devlet zayıflamıştır. Nitekim kuruluş sürecinde İznik Orhaniyesi'nde Davudi Kayseri'nin müderris olarak atandığını varsayarsak

---

[40] *Bir Şaheser Süleymaniye Külliyesi* Kültür Ve Turizm Bakanlığı Ankara 2007 s. 57-58
[41] *İstanbul Ansiklopedisi* cilt 7 s.94 Kültür Bakanlığı Ortak Yayın İstanbul 1994
[42] *Osmanlı Mimarisinde Kanuni Devri* 6. Cilt s. 613 Aydın Yüksel 2. Baskı İstanbul 2004
[43] İstanbul Ansiklopedisi a.g.e s.101
[44] *A.g.e* s. 102
[45] *A.g.e* s. 102
[46] *A.g.e* s. 102
[47] *Kanuni Devri* s. 620
[48] *İstanbul Ansiklopedisi a.g.e* s. 102
[49] *Kanuni Devri* s. 625

Anadolu da ki var olan Selçuklu Devleti ve ondan önceki devletleşme sürecinde eğitime ne kadar önem verildiğini gösterir.

Sonuç

• İlk dönem Osmanlı medreselerinde okutulan ders ve kitaplar Selçuklu geleneğinin izlerini taşıyordu
• Fatih ve özellikle Kanuni sonrası Osmanlı medreseleri yeni bir yapılanma yaşadı ve bu durum Osmanlı Devletinin sonuna kadar devam etti
• Fatih Medreseleri Sahn ve Tetimme olarak teşkilatlanmış iken, Süleymaniye Medreseleri 6 kısımdan oluşmuştur. (evvel, sani salis rabi, tıb, darülhadis)

• Medreselerin bitiminde verilen icazetname'ler bitirilen kişilerin müderris olarak göreve devam etmeleri ve aynı zamanda verilen eğitim ile ilgili bilgiler içeriyordu
• Dini ilimlerin yanında pozitif ilimlerinde öğretilmesi Osmanlı Medreselerinde ki eğitim hakkında bilgi vermektedir.
• Medreseler kendi içinde hiyerarşik bir şekilde teşkilatlanmış Fatih külliyesine gelen öğrenci burayı bitirir ve Süleymaniye Külliyesine devam ederdi.

• Medreselerin Osmanlı'nın ilk dönemlerinde verdiği eğitim hakkında kesin bilgiler bulamazken ilk Selatin Külliyesi olan Fatih Külliyesi Vakfiyesinde ders programı hakkında bilgiler bulabiliyoruz.

• Mimari yapısı ile Türk-İslam geleneğini yansıtan bu iki külliye günümüzde sanat tarihçileri için önemli bir araştırma kaynağıdır.
• Fatih Sultan Mehmed ve Kanuni Sultan Süleyman gibi İmparatorluğun yükseliş döneminin ihtişamını bu yapılar bizlere gösterir vaziyettedir.

Kaynakça

Akyüz Yahya Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000 MS 2015) 2015 Ankara

Anameriç Hakan, Rukanacı Fatih 11.-16. Yüzyıllar arasında Medrese ve Üniversitelerde Eğitim Tarih incelemeleri Dergisi Cilt 23 Bartın

Eyice Semavi "*Fatih Külliyesi*" İslam Ansiklopedisi Cilt 12 s. 244-249

İstanbul Yayıncılık Abideler Şehri İstanbul Tarihi Mescid ve Camileri 1998

Karekök Tunay Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2 Bartın

Kılıç Remzi Osmanlı Devleti'nde Medreseler Ankara 2001

Köse Fatih Arşiv Belgelerine Göre Fatih Camisinin Onarımları Vakıf Restorasyon Yıllığı 2013

Mülayim Selçuk Bir Şaheser Süleymaniye Külliyesi Ankara 2007

Öztürk Necdet Aşıkpaşazade Tarihi Bilgi Kültür Yayınları İstanbul 2013

Öz Tahsin İstanbul Camileri TTK Ankara 1962

Taşkın Ünal Klasik Dönem Eğitim Kurumları

Tekeli İlhan İstanbul Ansiklopedisi Cilt 3, 7 İstanbul 1994

Unan Fahri Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi TTK Ankara 2003

Yüksel Aydın Osmanlı Mimarisinde Kanuni Devri Cilt 6 İstanbul 2004

Resim 1: Süleymaniye Külliyesi genel görünüm

Resim 2: Fatih Külliyesi Medreseler

Jakob Philipp Fallmerayer'in Tarih Anlayışı

Zeynep İNAN ALİYAZICIOĞLU
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Özet

J. Ph. Fallmerayer 19. yüzyılda Bavyera'da yaşamış zamanının politik ve kültürel meselelerinde söz sahibi olmuş önemli bir tarihçi, politikacı ve oryantalisttir. Askerlikten politikaya, Doğu seyahatlerinden tarih profesörlüğüne, gazetecilikten sürgüne, renkli bir hayat süren Fallmerayer ortaçağ Bizans tarihi ve Osmanlı siyasi-kültürel tarihi üzerine sayısız eser vermiştir. Fallmerayer bugünü kavramak için geçmişle uğraşmış ancak geçmişin izlerini ortaya çıkarmak için de zamanının önemli gelişmeleriyle ilgilenmiştir. Fallmerayer'e göre geçmişi ve bugünü ortaya çıkarmak karşılıklı olarak birbirini gerektirmektedir. Ona göre bugünün gelişmeleri geçmişteki olayların ortaya çıkmasına yardımcı olduğu gibi geçmişteki olayları bilmek bugünü hakiki surette anlamamızı sağlar. Fallmerayer tarihe bu şekilde yani pragmatik bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Tarihi çağlara ve dönemlere ayırırken de ırkları yani halkları temel almıştır. Çalışmalarında halkı, tarihi süreç içinde canlı bir organizma olarak tanımlamıştır. Alman Tarih Okulu, bir halkı bir ulusu ele almak için en uygun modelin, bu halkı ve ulusu, tıpkı Herder gibi, bir organizma olarak görmek olduğunu belirtir. Fallmerayer de bu ekolün temsilcisidir.

Anahtar Kelimeler: Fallmerayer, Alman Tarih Okulu, Tarih Felsefesi

Giriş

Fallmerayer'in tarih anlayışını ve yazımını geçmişin olduğu kadar kendi çağının olayları da belirlemiştir. 19. yüzyılın ilk yarısı kültürel akımlar arasında karışıklıkların yaşandığı bir dönemdir. 18. yüzyıldan itibaren iki önemli akım bu dönemi etkilemiştir. Bunlardan birincisi Aydınlanmadır. Aydınlanma Avrupa'da bilimi ve düşünce yapısını derinlemesine etkisi altına almıştır. İnsan aklını ön plana çıkaran bu anlayış, dönemin politik görüşlerinin büyük bir bölümünü de şekillendirmiştir: Aydınlanma iddiaları Fransız Devriminde politik ve pratik şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kurumsal olarak Aydınlanmanın amacı, bütün insanların özgürlüğe kavuşmasını sağlamaktır. Alman gençlerin düşüncelerini de sağlamlaştıran, bu akımla ideolojik ve politik liberalizm daha da güçlenmiştir. Almanya'da 18. yüzyıldan 19. yüzyıla taşınan diğer bir akım ise Alman idealizmidir. Alman idealizmiyle Almanya'da pek çok kurumda yenilenme çabası ortaya çıkarmıştır.[1] Fallmerayer'in düşünce dünyasını tüm bu akımlar ve kültür sahaları etkilemiştir. Böylece Fallmerayer tarihe, siyasete ve kültüre yönelik kendi algılayışı doğrultusunda tanımlamalar ve fikirler geliştirmiştir. Sonuç olarak onun tarih ve politik yazınını çağının dünya sahnesinde gerçekleşen politik olaylar, Doğu'ya yapmış olduğu seyahatler, bu seyahatler esnasında Doğulu ve Avrupalı diplomatlarla görüşmeleri, ülkesinin birlik ve bağımsızlık için yaptığı girişimler şekillendirmiştir.[2]

Fallmerayer'in Evrensel Tarih Anlayışı ve Tarihi Çağlara Ayırması

Fallmerayer evrensel tarih anlayışını oluştururken iki öğretmeninden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bunlardan ilki Landshutlu tarihçi C. W. Fr. Breyer, diğeri ise Friedrich Ast'dır. Fallmerayer'in Ast'ın "Genel Hatlarıyla Dünya Tarihi" adlı çalışmasına dayanarak geliştirdiği evrensel tarih notlarının temelinde, evrensel tarihin vazifesi olarak yaratılıştan itibaren insan ırkının geçirmiş olduğu safhaların bilinmesi gereği yatar. Fallmerayer ders notlarını dünya tarihi, yer küre ve onun ihtilalleriyle başlatmış, dünya üzerinde canlı yaşamının oluşumuyla sürdürmüş, üçüncü kısımda insan ırkının çeşitliliği ve son olarak dördüncü kısımda da papazlar ve küçük, izole edilmiş, teokratik yönetimin hüküm sürdüğü topluluklar ve devletlerden oluşan kurumlar hususunda bilgi aktarmıştır.

---

[1] Herbert Seidler, **Jakob Philipp Fallmerayers geistige Entwicklung: Ein Beitrag zur deutschen Geistgeschichte des 19. Jahrhunderts**, München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 1947, s. 8; Eric Hobsbawm, **Devrim Çağı, 1789-1848**, (Çev. Bahadır Sina Şener), Ankara, Dost Kitabevi yay., 2001, s. 30.

[2] Franz Dölger, "Die Byzantinisten der Akademie Jacob Philipp Fallmerayer, Karl Krumbacher, August Heisenberg", **Geist und Gestalt: Biographische Beiträge zur Geschichte der bayerischen Akademie der Wissenschaften vornehmlich im zweiten Jahrhundert ihres Bestehens, Erster Band: Geisteswissenschaften**, München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, s. 140.

Birinci derste Fallmerayer ihtilal kavramı ile dünyanın oluşum tarihini kastetmiştir.[3] Fallmerayer 1822/23'de "Ptolemoların hakimiyeti altında Mısırlıların politik ihtilalleri" (Die politische Revolution Ägyptens unter den Ptolemäern) adlı çalışmasında ilk defa "ihtilal" (Revolution) kelimesini kullanmış ve devamında pek çok çalışmasında bu terime yer vermiştir. Ancak bu kavrama bugünkü anlamıyla yaklaşmak doğru olmaz, çünkü o dönemde bu kavram farklı bir anlam taşımaktadır. Fallmerayer, bu kavramı her türlü tarihi gelişimin gerekli bir süreci olarak yorumlamıştır ve bu şekilde de kullanmıştır.[4] Özellikle dünya üzerinde oluşan değişimlerden bahseden Fallmerayer, aynı zamanda dünya ırklarının Asya kökenli olduğunu da bu derslerinde ileri sürmüştür. Bu konuda ilk fikir beyan eden aslında o değildir. Fr. August Schlegel dünya tarihi dersinde aynı görüşü insan ırkının kökeninin Asya'dan çıktığı ancak Afrika'dan da çıkmış olabileceği ihtimali ile dile getirmiştir.[5]

Fallmerayer kültürün menşei konusundaki görüşünü ise daha ilk tarih çalışması olan Trabzon tarihi eserinde şöyle dile getirmişti: "Yalnızca kültürün ilkel başlangıçlarının Batı memleketlerine Doğu'dan gelmiş olduğunu ve kültürü Avrupa'ya geçiren kapının Kafkasya'da bulunduğunu iddia etmekle yetineceğiz."[6] İlk tarih çalışmalarından itibaren kültür konusuna ehemmiyetle eğilen Fallmerayer için bu, yaşadığı çağın tarih yazımının karakteristik bir özelliğidir. Kant ve Herder'in etkisiyle 18. yüzyıl sonları ve 19. yüzyıl başlarında Almanya'da savaşlar ve hükümdarların faaliyetlerini anlatan geleneksel politik tarih yazımından ahlak, hukuk, sanat ve din tarihlerini içeren bir kültür tarihçiliği gelişmiştir.[7] Fallmerayer de bu akımdan etkilenenler arasındadır. O, Doğu'nun sosyo-kültürel tarihini folklor bilimci ve moralist olarak değerlendirmiştir.

Fallmerayer'in evrensel tarih anlayışı, onun dış politikaya ve Doğu'ya bakışıyla paralellik gösterir. O, dünya tarihini çağlara ayırırken ırkları esas almıştır. Ona göre eskiçağda dünyaya önce Grekler, sonra Romalılar hakim olmuştur. Ortaçağın başlangıcı ile dünya hakimiyeti Germenlerin eline geçmiştir. Yeniçağda ise eğer engel olunmazsa Slavlar yükselen bir güç olarak dünya hakimiyetini ellerine alacaklardır.[8] Fallmerayer *Fragmanlar*da "… çünkü kader birini ilerletir ve diğerini durdurur" diyerek halkların dönem dönem yükselişe geçtiğinin altını çizmiştir.[9] Yine politik yazılarında Slavların yani Rusya'nın yükselen gücüne şu şekilde dikkat çekmiştir:

> Her şey çağın işaretini yanıltmıyorsa eğer Avrupa ve Asya'da gelecek Slavlara aittir; bu kıtaların halkları bir hamlede beşinci bir dünya monarşisinin köleleri ve Almanca ve Latince konuşulan özgür ülkeler de yükselen Moskova İmparatorluğu'nun isteksiz eyaleti olacağı belli değildir. Avrupa'da ortak güç vasıtasıyla yabancı hakimiyetin esareti kırıldığından beri bir taraftan halkın kalbinde ana vatan bağımsızlığının aşkı ve gereksinimi çok derin ve çok sabit nüfuz etmişti, ancak diğer taraftan da böyle bir aşamada yabancı metaların adalet ve riayeti için soylularda bilinç güçlenmişti, dünya parçasının gücü, iradesi ve düzeniyle rahatsız etmek için, çok sayıdaki kuşak ortadan kalkmış görünüyor.[10]

Fallmerayer'in çağları ırklara göre ayırma eğilimi, Rusya'nın yükselişe geçerek Batı için büyük bir tehdit olacağını savunduğu tezinde kendini açıkça göstermiştir. Moskova'nın Roma'nın mirasına sahip çıktığı iddiası, Fallmerayer'in tarih felsefesiyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Fallmerayer'e göre Doğu'da geçmiş ile gelecek arasındaki süreklilik halk ile değil, ancak Ortodoks kilisesiyle

---

[3] Arnulf Kollautz, "Fallmerayers Antrittsvorlesung über Universalgeschichte, gehalten zu Landshut am 20. November 1826. Einleitung und Edition", **Der Schlern, Zeitschrift für Südtiroler Landeskunde**, 52/3, (1978), s. 124.

[4] Paul Marsoner, "Jakob Philipp Fallmerayer und das andere Tirol: Zu seinem 120. Todestag„, **Der Schlern, Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde**, 55, (1981), s. 261.

[5] Arnulf Kollautz, "Fallmerayers historisches und publizistisches Werk in Zustimmung, Wiederspruch und Wirkung auf Zeitgenossen und Nachwelt„, **Der Schlern, Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde**, 64 (1990), s. 437.

[6] Jakob Philipp Fallmerayer, **Geschichte des Kaiserthums von Trapezunt**, München: Verlag von Anton Weber, 1827, s. 2.

[7] Doğan Özlem, **Tarih Felsefesi**, İstanbul: Notos yay., 2012, s. 99, 100.

[8] Paul Speck "Schlecht geordnete Gedanken zum Philhellenismus", **Der Philhellenismus in der westeuropäischen Literatur 1780-1830**, Ed. Alfred Noe, Amsterdam, Atlanta: Radopi, 1994, s. 4.

[9] Jakob Philipp Fallmerayer, **Fragmente aus dem Orient, Zweiter Band**, Stuttgart, Tübingen: J. G. Cotta'scher Verlag, 1845, s. 262.

[10] Fallmerayer, **Gesammelte Werke, Zweiter Band: Politische und culturhistorische Aufsätze**, Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1861, s. 3.

sağlanmıştır.[11] Fallmerayer'in dünya tarihini sistemleştirme girişimi Batı Avrupa tarihyazıcılığında ortaçağdan 19. yüzyıla miras kalan bir geleneğinin tipik bir örneğidir. Hıristiyan tarih anlayışı başı ve sonu bulunan bir çizgisel tarih anlayışı içinde tarihin tamamına bir dünya tarihi ya da evrensel tarih olarak bakmıştır.[12] Evrensel tarih dersleri ve çalışmaları da 19. yüzyılda önem kazanmıştır.

Fallmerayer'in tarihi çağlara ayırırken ırkları temel alması onu ırkçı bir tutum benimsemiş gibi gösterir. Ancak onun ırktan kastı halklardır.[13] Zaten o da hemen her fırsatta tarih için iç dinamik olarak halkların önemine vurgu yapmıştır. O, çalışmalarında halklara önem vermiş ve halkı, tarihi süreç içinde anlamlı bir organizma olarak tanımlamıştır. Fallmerayer, "her halk özel, doğuştan gelen, ikna edilemez bir süreçle birlikte dünya üzerinde bir yer tutar" der ve politik açıdan güçlü olmayı ve birlik içinde olunmasını halkın gücü ve büyüklüğüne bağlar. Fallmerayer "politik ve dini birliğin geniş ve güçlü temeli olmaksızın bir milletin iç ve dış siyasette güçlü olmasının mümkün olmadığını" her fırsatta savunmuştur. Bir halkın şekillenmesinde ise o halkın yaşadığı coğrafya ve doğanın önemine inandığını belirten Fallmerayer, tarihini yazdığı halkları daha iyi tanıyıp, anlamak için Doğu'ya seyahat etmiştir.[14] Fallmerayer'in savunduğu bu görüş Alman Tarih Okuluna yabancı değildir. Alman Tarih Okulu, bir halkı bir ulusu ele almak için en uygun modelin, bu halkı ve ulusu, tıpkı Herder gibi, bir organizma olarak görmek olduğunu belirtir. Bu hususta önemli bir örnek olan Joseph Görres, her tarihsel ayrıntıda "tarihin organik karakterinin" görülebileceğini belirtir. Halk ya da ulus, kendi organik yapısına uygun belirli bir gelişme içindedir. Ona göre bu gelişmede, organizmayı oluşturan her öğe öbür öğelerle çok yönlü bir karşılıklı etkileşim içindedir. Bu karşılıklı etkileşim içinde ise, organizmanın yaşamasını sağlayan, temel işlevlerini yerine getiren organ olarak devlet karşımıza çıkar. Yani devlet organizmanın üstünde ya da dışında bir yerde değildir; o da organizmanın içindedir.[15]

Çalışmamız açısından önemli olan başka bir nokta ise Fallmerayer'in tarih anlayışında Doğu'ya bakışı ve Doğu'nun kronolojisini oluşturmasıdır. Fallmerayer'in Doğu'ya karşı eğiliminde üç önemli etken vardır: Bunlardan ilki teolojik arka plan yani Reformasyon dönemindeki "saf kilise" (reinen Kirche) sorusu. İkincisi Bizans kaynaklı bir etmendir. Hümanizmle birlikte Bizans'a karşı artan ilgi özellikle güney Almanya merkezlidir. Son olarak üçüncüsü ise Viyana kapısında durdurulunca kadar devamlı Batı'ya doğru ilerleyen Türklerin tarihine karşı artan ilgidir. Osmanlılar yüzyıllarca devam edecek şekilde dünya hakimiyeti üzerinde hak iddia eden bir devlet kurmuştur ve cihan hakimiyeti iddiasını yıkılana kadar devam ettirmiştir. Hatta Avrupa'da insanların kafasında Osmanlı'nın bir devletten daha farklı bir duruşu vardır. Osmanlı, Ortodoks Bizans coğrafyası üzerine kurulmuş ve eski Bizans geleneğinin hakim olduğu coğrafyayı içine almıştır.[16] Bu yönüyle Osmanlı Fallmerayer'in dikkatini çekmiş ve o, çalışmalarını özellikle Bizans-Osmanlı coğrafyası üzerinde yoğunlaştırmıştır. Fallmerayer'e göre Doğu'nun önemli tarihi kronolojisi ise şöyledir:

1. Antik Hellenlerin yok olması; yeni Greklerin gelişimi.
2. Hıristiyan diyarların fethi; Doğu Hıristiyanlığının gelişimi.
3. Antik dönemden bu yana imparatorluğun devamı ve politik gelişimi; Başkent Konstantinopolis ile özel bir politik sistemin oluşumu.
4. Halkların karışımı; Doğu ve Batı arasında güçlü bir Doğu etkisiyle Grek-Slav kültür sahasının oluşumu.
5. Saldırı ve Osmanlı'nın zaferi; Rusya'nın Doğu politikası.

---

[11] Eugen Thurner, "Der deutsche Philhellenismus und Jakob Philipp Fallmerayer", **Wort und Geschichte,** Innsbruck 1990, s. 267.
[12] Özlem, a.g.e., s. 36.
[13] 19. yüzyılda devletler tarihi yazımı açısından oldukça önemlidir. Yani her devleti, sürekli gelişsen güçlerin bir bütünü olarak ve tek başına ele alan devletler tarihi. Bu nedenler tarihçiler için bu çağda halkın (Volk) tarihi önemli bir yer tutuyordu. Ernst Breisach, **Tarihyazımı**, (Çev. Hülya Kocaoluk), İstanbul: YKY (2009), s. 283.
[14] Seidler, a.g.e., s. 73.
[15] Özlem, a.g.e., s. 148, 149
[16] Armin Hohlweg, "Jakob Philipp Fallmerayer und seine geistige Umwelt", **Jakob Philipp Fallmerayer: Wissenschaftler, Politiker, Schriftsteller**, Ed. E. Thurner Innsbruck; Universitätsverlag, 1993, s. 48.

Tüm bu aşamalar, Bizans isminin altında çok yönlü bir tarihi birliği kapsamaktadır. Bu aşamaların her biri Fallmerayer'in evrensel tarih anlayışı içindedir. Fallmerayer'e göre "Bosporos'taki vahiyli Kudüs'üyle birlikte Konstantinopolis özgün bir şekilde tamamen dünyanın ilk Hıristiyan şehridir." Fallmerayer kendi döneminin en mühim meselesi olarak Moskova'nın Bizans Devleti'nin devamı olduğu iddiasını görmüştür. Ona göre bu iddia, Avrupa'nın geleceğini tehdit etmektedir. Moskova'nın bu iddiasına karşılık Fallmerayer, Anadolu Kilise Devleti iddiasını ortaya atmıştır.[17] Bu iddiasını açıklamak için İstanbul'un Türklerin hakimiyetine geçiş sürecini seçmiştir. Fallmerayer bu önemli süreci şöyle yorumlamıştır:

> Tüm Osmanlı monarşi sahası, sadece Bizans olarak kalan yönetimin ve devlet teamülünün birlikleri ve Türk namıyla değil, aynı zamanda Konya Sarayıyla ve Bizans ve Trabzon imparatorluk sarayı yaşamıyla da karşılıklı birbirlerine nüfuz ettiler, hatta öyle ki Türk ve Bizans halkının yaşamı daha fazla birbirinden ayrılamadı. Doğu'nun bu yoğun bir biçimde birbirine karşı büyüyen ülke ve halk kitleleri Bizans imparatorluğuyla yok olmadı, onun yıldızı solmadı, devlet iddiası geçerliliğini yitirmedi.

Bu Bizans Devleti iddiası, Fallmerayer için imgesel bir varlık anlamına gelmiyordu, aksine tarihi oluşumda politik bir birlik anlamındaydı. Bizans sahası üzerinde Osmanlı hakimiyeti inşasının ortaya çıkması Fallmerayer'i Bizans'ın sadece dışarıdan başına gelen bir yıkım olarak değil aynı zamanda imparatorluğun içeriden yeniden kendini toparlaması olarak yorumlamasına neden olmuştur. 1453'ü Fallmerayer sadece İstanbul'da hanedan değişimi olarak yorumlamıştır. Fallmerayer bu tarihi kadercilikte tam anlamıyla bir doğa kanunu görmüştür.[18]

Döneminin diğer oryantalist çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, Fallmerayer'in tarih çalışmalarının önemi ve tarih alanına yaptığı hizmet, Almanya'da ilk defa Yakın Doğu'nun orta ve yeniçağını ciddiyetle çalışmasından kaynaklanmaktadır. Fallmerayer, eserlerinde tüm Avrupa'nın politik ve tinsel gelişimi için Doğu tarihinin can alıcı önemini anlamıştır. O, dünya tarihi ekseninde Doğu'ya bakmış ve onu yeniden inşa etmiştir. 19. yüzyılda Avrupa biliminde yaşanan gelişmeler Bizans'ın devlet yönetiminde ve kültürel sahada gösterdiği başarıyı Avrupa'nın görmesini ve Bizans kültürünü kavramasını sağlamıştır. İşte bu noktada Fallmerayer Bizans sorununu derinlemesine ele alan ilk alimlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Fallmerayer'in çalışmalarının önemini artıran diğer bir husus ise geniş dil bilgisi yetisi sayesinde eserlerinin dayandığı çeşitli kaynakları derinlemesine çalışmasıdır.[19]

Tarih Felsefesi

Fallmerayer bugünü kavramak için geçmişle uğraşmıştır, ancak geçmişin izlerini ortaya çıkarmak için de zamanının önemli gelişmeleriyle uğraşmıştır. Fallmerayer'e göre geçmişi ve bugünü ortaya çıkarmak karşılıklı olarak birbirini gerektirir. Bugünün gelişmeleri geçmişteki olayların ortaya çıkmasına yardımcı olur. Geçmişteki olayları bilmek ise bugünü, hakiki surette anlamamızı sağlar.[20] Fallmerayer tarihe bu şekilde yaklaşmıştır. Hatta bu görüşünü mesleki yaşantısının ilk dönemlerinden itibaren savunmuştur. Landshut'ta dünya tarihi dersinde, tarih biliminin ne anlama geldiği sorusuna "geçmiş zamanın biçimi", "gerçekliğin ışığı" ve "yaşamın öğretmeni" olarak karşılık vermiştir. Fallmerayer "… geçmişte yaşayan halkların kaderinin incelenmesi, gelecek için bize yol gösterir" demiştir. Bu cevaptan da anlaşılacağı gibi o tarihi bilginin pratikte kullanımı üzerine durmuştur, yani tarihe pragmatik bir bakış açısıyla yaklaşmıştır.[21]

Fallmerayer'in çalışmalarında sıklıkla gerçekliğe olan düşkünlüğünü ve objektif olma çabasını da dile getirmiştir. Geçmişi bilen bir bilim adamı olarak Fallmerayer gelecek için, geçmişi gerektiği şekilde

---

[17] Hans Otto Eberl, **Jakob Ph. Fallmerayers Schriften in ihrer Bedeutung für die historische Erkenntnis des graeko-slavischen Kulturkreises**, Berlin: R. Steinbach, 1930, s. 38.
[18] Eberl, a.g.e., s. 39, 40.
[19] Emil Mika, **Jakob Phillip Fallmerayer: Byzanz und das Abendland, Ausgewählte Schriften**, Wien, 1943, s. 20, 21.
[20] Brigitta Stachel, **Aufbau und Stilmittel in Jakob Philipp Fallmerayers "Fragmente aus dem Orient" ein Beitrag zur Literatur des Restaurationszeit**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1971, Universität Wien, s. 83, 84.
[21] Klaus Steinmair, **Jakob Philipp Fallmerayer "Historische Kunst", Geschichtswerke als literarische Kunstwerk**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Universität Wien, 1976, s. 26.

değerlendirip hüküm verilmesi gerektiğini iddia etmiştir. O, tarihçinin görevini açıkçası bir yargıçlık makamı gibi görmüş ve sıklıkla "toplumlar nasıl ise onları öyle göstermeye" (die Menschen zu zeigen, wie sie sind) çalıştığını, yani objektif olduğunu söylemiştir.[22] Hatta bu görüşünü ilk eseri Trabzon tarihinin önsözünde tarihi tüm gerçekliği ve çıplaklığıyla sergilerken "kimse bize tarihten bir roman" yaptığımızı söylemesin şeklinde sert bir şekilde ifade etmiştir.[23] Fallmerayer'in bu cesur tutumu tarih ve politika yazılarında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Fallmerayer'in çağdaşı ve yakın arkadaşı Georg Martin Thomas'ın Fallmerayer'in objektif olmasını, tarihçi ve politikacı yönüne vurgu yaparak şu şekilde açıklamıştır: "Fallmerayer bugünü, nasıl ise öyle algılar; geçmişi, nasıl olmuşsa öyle şekillendirir; geleceğe ise nasıl olması gerekiyorsa öyle bir anlam verir." Thomas'a göre Fallmerayer'in dikkate değer etkisi onun büyük tarihçiliğinde ve politikacı kişiliğinde yatar. Böylece Fallmerayer, "geçmişin güvenilir ve doğrucu bir şahidi, bugünün gözü pek ve belagat sanatını iyi bilen bir betimleyicisi, geleceğin zeki ve dürüst bir öğütçüsüdür. 15. yüzyılın bir Venediklisi ve 19. yüzyılın bir Britanyalısı gibi Fallmerayer, büyük milletlerin ve cihana hakim olmuş devletlerin tarihçisi ve politikacısıdır."[24]

Tarih filozofu Ranke 1830'larda "tarihe, geçmişi yargılamak, gelecek çağların yararı için bugüne yol göstermek görevi verilmiştir" tanımına karşılık, "tarihin öyle yüce görevlere talip olamayacağını" belirtir. Tarihçinin görevinin tarihten ahlak dersi çıkarmak olmadığını, tarihi "aslında nasıl oldu" (Wie es eigentlich gewesen) ise öyle yazılması gerektiği şeklinde izah etmiş, bu iddiası da Alman, İngiliz ve Fransız tarihçiler tarafından destek görmüştür.[25] Fallmerayer'in tarihe yaklaşımı Ranke'nin tarihe yüklediği anlama uymuşsa da temelde ikisi arasında önemli bir ayrım vardır: Yukarıda belirtildiği gibi Fallmerayer tarihe pragmatik yani öğretici bir yaklaşımla bakar. Kuşkusuz böyle bir yaklaşım onu objektiflikten uzaklaştırır. Çünkü o, Alman halkının duymak ve hissetmek istediği şekilde yazmıştır.

18. yüzyıl çağdaş tarihçiliğinin temelleri atılmaya başlandığında *Romalıların Büyüklüğünün, Yükselişinin ve Çöküşünün Nedenleri Üstüne Düşüncüler* adlı eserinde Montesquieu "Her krallığı yükselten, sürdüren ya da yıkan manevi ya da maddi genel nedenler vardır" ve " bütün olanlar bu nedenlerdir" demiştir. Birkaç yıl sonra Montesquieu *Yasaların Ruhu* adlı kitabında bu fikrini geliştirmiş ve genelleştirmiştir. Montesquieu'dan sonraki 19. ve 20. yüzyıl boyunca, tarihçiler ve tarih filozofları tarihi olayların nedenlerini ve bunları yöneten yasaları bularak insanlığın geçmiş deneyimlerini düzenlemekle uğraşma konusunda onun fikirlerinin etkisinde kalmışlardır.[26] Fallmerayer de 19. yüzyılın tarih felsefesine uygun olarak tarih anlayışını şu şekilde ifade etmiştir: "Her kim tarih tezini, felsefi iddialarla desteklemez ve insanoğlu tininin değişmez yasalarından kendi sonuçlarını çıkarmaz ise o kişi ilmi bir istikrar ve canlılık yakalayamaz." Fallmerayer bu görüşünü ortaya attığı dönemde tarih felsefesi Alman idealizmi ve pozitivizm akımları arasında en yüksek noktaya ulaşmıştır. Alman idealizminin kurucularından Fichte "özel tarih bilgisi peşindeki tarihçi olsa olsa bir 'annalist', bir aktarıcı ve bir olay toplayıcısıdır" demiştir. Onun için temelde ilk eserinden itibaren değişmeyen şey doğa kanunlarının acımasızlığıyla tarihsel kanunlardır. Fallmerayer de Mora tarihinin ikinci cildinde tarihi olaylar silsilesinin güçlü nedenselliğini bir kez daha göstermiştir. O, bu nedenselliği doğanın gidişatıyla karşılaştırmış ve tarihi çiçek açma, olgunlaşma ve solma olarak örneklendirmiştir.[27] Bu durum, dil ve üslup özelliklerine baktığımızda Fallmerayer'in doğa olaylarına ve çevreye dair verdiği ayrıntılı malumatların nedenini açıklar. Onun doğaya bu kadar önem vermesi diğer taraftan onu, Mart öncesi (Vormärz) tarih anlayışının gerçekçiliğinden uzaklaştırır ve Romantik akımın etkilerine sürükler.[28] Bir tarihçi olarak onun ayırıcı özelliği tarihi kanunların gücünün varlığına ve bunların değiştirilemezliğine inanmasıdır. İdealist dürtülerle natüralist görüşleri birleştiren

[22] Steinmair, a.g.t., s. 45.
[23] Fallmerayer, **Geschichte des Kaiserthums von Trapezunt**, s. xi.
[24] Jakob Philipp Fallmerayer, **Gesammelte Werke, Erster Band: Neue Fragmente aus dem Orient**, Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1861, s. xxxiv. (G. M. Thomas'ın önsözünden)
[25] Mark T. Gilderhus, **Tarih ve Tarihçiler, Tarih Yazıcılığına Giriş**, (Çev. E. S. Özcan), Ankara: Birleşik yay., 2011, s. 64; Richard J. Evans, **Tarihin Savunusu**, (Çev. Uygur Kocabaşoğlu), Ankara: İmge Kitabevi, 1999, s. 24.
[26] Edward Hallett Carr, **Tarih Nedir?** (Ocak-Mart 1961'de Cambridge Üniversitesinde Verilmiş George Macaulay Trevelyan Konferansları, Richard J. Evans'ın Giriş Yazısı, R. W. Davies'in, E. H. Carr'ın İkinci Baskı Notları Hakkındaki Sonsözüyle), (Çev. M. G. Gürtürk), İstanbul: İletişim yay., 2011, s. 146.
[27] Seidler, a.g.e., s. 67; Özlem, a.g.e., s. 112.
[28] Seidler, a.g.e., s. 73, 74.

Fallmerayer'e göre doğa kanunlarının geçerliliği tarihi kanunlarla belirlenebilir. Ona göre tarihsel gerçeklerin arkasında ya da tarihi güçlerde önemli fikirler kendilerini göstermişlerdir.[29] Fallmerayer tarih kanunları ile doğa yasaları arasında sıkı bir bağlantı olduğuna inanmıştır. Tarihi gelişmenin kanunları onun için doğanın etkisi altındadır. O, Mora tarihinde "Doğanın bu kanunları sonsuzdur; tüm insanlık onlara tabiidir"[30] demiştir. Fallmerayer tarihte yasallık ve nedensellik olduğuna inanırken Herder tarihini, betimleyici ve yorumlayıcı bir uğraş alanı olarak görmüştür.[31]

1839'larda Fallmerayer "Aşağı Tuna Diyarlarına Bakış" adlı makale serisinde dünya tarihinin anlaşılması ve kavranması için tarihe bir *süreç* olarak yaklaşılması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre bu *süreç* yüksek bir yoruma dayanmıştır. Ve tarihsel *sürec*in meselesi, karşı güçlerin mücadelesidir. Tarih, *süreç*tir demekle Fallmerayer öncelikle daima görünüşte derin meşruiyetlere dayanan ilişkinin değişimine vurgu yapmıştır.[32] Fallmerayer, tarihi, diyalektik bir süreçte insanlığın özgürleşmesi ve medenileşmesini ortaya çıkaran dünyevi ve ulvi otorite arasındaki değişmez bir mücadele olarak görmüştür.[33] Ona göre tarih güçlülerin zayıflara karşı giriştiği mücadelenin doğal yasaları altında gelişmiştir. Belirtmek gerekir ki bu konu üzerine duran ilk kişi Fallmerayer değildir.[34] Rousseau için insan, tabiatı gereği özgürdür. Fallmerayer için ise tam tersidir. Locke'dan Kant ve Schiller'e kadar büyük aydınlanmacılar gibi Fallmerayer'e göre de özgürlük, gelişen bir sürecin ilk sonucudur.[35] Bu süreç ise zıtlıkların mücadelesidir. Fallmerayer Doğu ve Batı dünyası olarak ayırdığı evrenin sürekli bir mücadele içinde olduğunu eserlerinde ve politik yazılarında pek çok defa vurgulamıştır. Fallmerayer tarih felsefesinde zıtlıklar arasındaki mücadeleyi kurduğu gibi dünyayı da iki kutba ayırmış, bu iki kutbun mücadelesi olarak görmüştür. Ona göre dünyanın ayrımı Batı'da Roma, Doğu'da Bizans merkezlidir. Batı Avrupa'yı Katolik-Protestan Hıristiyanlık temsil ederken, Doğu'yu Ortodoksluk temsil etmiştir. Bu noktada Fallmerayer iki ayrı kültür sahasından bahsetmektedir: Roma-Germen Batısı ve Grek-Slav Doğusu. Ona göre Batı kültürünün karakteristik özelliği ilerleme iken, Doğu kültürü yerinde sayan durağan bir yapıya sahiptir.[36] Fallmerayer bu iddiasıyla Yunanistan'ı doğal olarak da beraberinde Türkiye'yi Avrupa'nın bir parçası olarak görmez, aynı şekilde Huntington da medeniyetler ayrımında Yunanistan'ı ve Türkiye'yi Avrupa'nın bir parçası olarak düşünmez.

Aslında tarihi gelişimi zıtlıkların mücadelesi olarak gören ilk kişi Fallmerayer değildir. Herbert Spencer, evreni "bütünleşme" ve "farklılaşma" arasında "belirsiz, dağınık bir homojenlikten belirli bir hetorejenliğe" doğru bir hareket içinde görür. Hegel ise insanlık tarihini bir birlik formundan birliksizlik evresine geçen ve daha yüksek düzeyde yeniden bütünleşen dairesel bir gelişim olarak ele alır. Saint-Simon uygarlıklar tarihini birbirini izleyen "organik" ve "kritik" dönemler dizisi olarak görür. MÖ 5. yüzyılda yaşamış Empedokles dünya üzerinde ampirik olarak gördüğümüz değişikliklerin sebebini, birbirini tamamlayan ve aynı zamanda birbirinin antitezi olan iki gücün med ve cezirine bağlar, ona göre "zıtlar olmadan ilerleme de olmaz."[37]

Sonuç

Fallmerayer'in tarih anlayışı, 19. yüzyıl entelektüel yaşantısında onun duruşunu açık bir şekilde gösterir. Buraya kadar bahsettiğimiz şekliyle onun tarih anlayışının özelliklerini şöyle sıralayabiliriz: Fallmerayer'in yorumlarındaki cesaretinden dolayı tarih anlayışında açık bir şekilde Alman idealizminin özelliklerini görebiliyoruz. Alman idealizmi ona mutlak bir etki vermiştir. Onun tarih anlayışı zaman zaman tutarsızlık ve çelişkiler gösterir. Yani tarih anlayışının özü değişmez mutlak değildir. Bu değişkenliğin sebebini Seidler, Fallmerayer'in pek çok fikir hareketinden etkilenmesine

[29] Seidler, a.g.e., s. 123, 124.
[30] Jakob Philipp Fallmerayer, **Geschichte der Halbinsel Morea während des Mittelalters; Ein historischer Versuch, Erster Theil**, Stuttgart und Tübingen: 1830, s. 75, 76.
[31] Özlem, a.g.e., s. 82.
[32] Seidler, a.g.e., s. 68.
[33] Marsoner, a.g.m., s. 262.
[34] Hohlweg, a.g.m., s. 56.
[35] Marsoner, a.g.m., s. 263.
[36] Gustav Auernheimer, "Fallmerayer, Huntington und die Diskussion um die neugriechische Identität", **Südosteuropa: Zeitschrift für Gegenwartsforschung,** 47/1-2, (1998), s. 4.
[37] Arnold Toynbee, **Tarih Bilinci**, İstanbul: Bateş yay., 1978, s. 95.

bağlamıştır. Aydınlanmadan Liberalizme, İdealizmden Realizme hatta Muhafazakârlığa pek çok fikir akımı Fallmerayer'in fikir dünyasını etkilemiştir.[38]

Bir tarihçi olarak Fallmerayer'in kendisinden önce gelenlerden, çağının fikir akımlarından ve önemli isimlerinden etkilendiğini belirtmiştik. Aynı zamanda Fallmerayer de kendisinden sonrakileri, tarih felsefesi açısından etkilemiştir. Örneğin, onun tarih teorisine göre insanoğlunun tüm gelişimi devlet, kilise ve insanlığın özgürlüğü arasında devam eden ihtilaftan oluşur. Bu görüş Jacob Burckhardt (1818-1897) tarafından kilise, devlet ve kültür biçiminde tekrar edilmiştir. Jan Huizinga (1872-1945), Karl Jaspers (1883-1969) ve Karl Löwith (1897-1973) tarih felsefesi üzerine çalışmalarında insanlığın kendi özgür iradesi ile karar verebilmesi için karşıt kuvvetler olarak devlet ve kilisenin tam da açık olarak belirlenmediği düşüncesini tekrar etmişlerdir. Fallmerayer'e göre halklar sadece dışarıdan güç kullanılarak değil aynı zamanda iç canlılığın sona ermesi nedeniyle de yok olmuşlardır. Bu düşünce ilk olarak Oswald Spengler tarafından kabul edilmiştir. Ancak Spengler bu düşünceyi sadece biyolojik bir süreç olarak ele almamıştır.[39] Spengler'in aksine Fallmerayer iç canlılığın yok olmasının nedenini sadece biyolojik bir gelişimde görmemiştir aynı zamanda daha çok yanlış kararların toplamının sonucu olarak da görmüştür. Geleneksel ve politik değerlerin halkın kabiliyetsizliği yüzünden yok olduğuna inanmıştır. Fallmerayer'e göre halkların kaderi bu şekilde kendiliğinden oluşmuştur ve kabiliyetsiz olanlar ölmese de tarihin karanlıklarına gömülmüşlerdir. Fallmerayer'e göre bu durumun en önemli örneği Büyük İskender'in düşüşünden sonra Yunanistan'ın durumudur. O eski canlılığı yakalamak ve yeniden o parlak döneme geri dönmek için yapılan tüm girişimler beyhudedir. Fallmerayer antik dönem Grekleri ile modern Yunanların akraba olmadığını bu zemin üzerine oturtmuştur.[40]

Kaynakça

Auernheimer, Gustav (1998), "Fallmerayer, Huntington und die Diskussion um die neugriechische Identität", **Südosteuropa: Zeitschrift für Gegenwartsforschung,** 47/1-2, 1-17.

Breisach, Ernst (2009), **Tarihyazımı**, (Çev. Hülya Kocaoluk), İstanbul: YKY.

Carr, Edward Hallett (2011), **Tarih Nedir?** (Ocak-Mart 1961'de Cambridge Üniversitesinde Verilmiş George Macaulay Trevelyan Konferansları, Richard J. Evans'ın Giriş Yazısı, R. W. Davies'in, E. H. Carr'ın İkinci Baskı Notları Hakkındaki Sonsözüyle), (Çev. M. G. Gürtürk), İstanbul: İletişim yay.

Dölger, Franz (1959), "Die Byzantinisten der Akademie Jacob Philipp Fallmerayer, Karl Krumbacher, August Heisenberg", **Geist und Gestalt: Biographische Beiträge zur Geschichte der bayerischen Akademie der Wissenschaften vornehmlich im zweiten Jahrhundert ihres Bestehens, Erster Band: Geisteswissenschaften**, München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 140-157.

Eberl, Hans Otto (1930), **Jakob Ph. Fallmerayers Schriften in ihrer Bedeutung für die historische Erkenntnis des graeko-slavischen Kulturkreises**, Berlin: R. Steinbach.

Fallmerayer, Jakob Philipp (1827), **Geschichte des Kaiserthums von Trapezunt**, München: Verlag von Anton Weber.

_____ (1830), **Geschichte der Halbinsel Morea während des Mittelalters; Ein historischer Versuch, Erster Theil**, Stuttgart und Tübingen: J. G. Cotta'scher Verlag.

_____ (1845), **Fragmente aus dem Orient, Zweiter Band**, Stuttgart, Tübingen: J. G. Cotta'scher Verlag.

_____ (1861), **Gesammelte Werke, Erster Band: Neue Fragmente aus dem Orient**, Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

[38] Seidler, a.g.e., s. 123.

[39] Eugen Thurner, „Jakob Philipp Fallmerayer in seiner und in unserer Zeit", **Jakob Philipp Fallmerayer, Wissenschaftler, Politiker, Schriftsteller**, Ed. E. Thurner, Innsbruck: Universitätverlag Wagner, 1993, s. 15.

[40] Thurner, „userer Zeit", s. 11, 12.

_____ (1861), **Gesammelte Werke, Zweiter Band: Politische und culturhistorische Aufsätze**, Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

Gilderhus, Mark T. (2011), **Tarih ve Tarihçiler, Tarih Yazıcılığına Giriş**, (Çev. E. S. Özcan), Ankara: Birleşik yay.

Hobsbawm, Eric (2001), **Devrim Çağı, 1789-1848**, (Çev. Bahadır Sina Şener), Ankara, Dost Kitabevi yay.

Hohlweg, Armin (1993), "Jakob Philipp Fallmerayer und seine geistige Umwelt", **Jakob Philipp Fallmerayer: Wissenschaftler, Politiker, Schriftsteller**, (Ed. E. Thurner), Innsbruck; Universitätsverlag, 47-74.

Kollautz, Arnulft (1978), "Fallmerayers Antrittsvorlesung über Universalgeschichte, gehalten zu Landshut am 20. November 1826. Einleitung und Edition„, **Der Schlern, Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde**, 52 (3), 123-139.

_____ (1990),"Fallmerayers historisches und publizistisches Werk in Zustimmung, Wiederspruch und Wirkung auf Zeitgenossen und Nachwelt„, **Der Schlern, Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde**, 64, 429-445.

Marsoner, Paul (1981), "Jakob Philipp Fallmerayer und das andere Tirol: Zu seinem 120. Todestag„, **Der Schlern, Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde**, 55, 259-266.

Özlem, Doğan (2012), **Tarih Felsefesi**, İstanbul: Notos yay.

Stachel, Brigitta (1971), **Aufbau und Stilmittel in Jakob Philipp Fallmerayers "Fragmente aus dem Orient" ein Beitrag zur Literatur des Restaurationszeit**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Universität Wien.

Steinmair, Klaus (1976), **Jakob Philipp Fallmerayer "Historische Kunst", Geschichtswerke als literarische Kunstwerk**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Universität Wien.

Seidler, Herbert (1947), **Jakob Philipp Fallmerayers geistige Entwicklung: Ein Beitrag zur deutschen Geistgeschichte des 19. Jahrhunderts**, München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

Speck, Paul (1994), "Schlecht geordnete Gedanken zum Philhellenismus", **Der Philhellenismus in der westeuropäischen Literatur 1780-1830**, (Ed. Alfred Noe), Amsterdam, Atlanta: Radopi, 1-16.

Thurner, Eugen (1990), "Der deutsche Philhellenismus und Jakob Philipp Fallmerayer", **Wort und Geschichte,** Innsbruck: Schlern-Schriften, 255-280.

_____ (1993), "Jakob Philipp Fallmerayer in seiner und in unserer Zeit„,**Jakob Philipp Fallmerayer, Wissenschaftler, Politiker, Schriftsteller**, (Ed. E. Thurner), Innsbruck: Universitätverlag Wagner, 9-18.